DOCUMENT RESUME

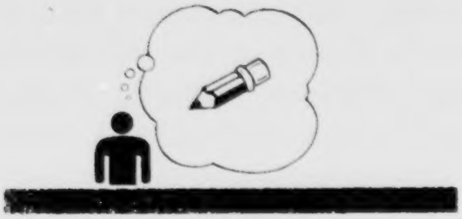
ED 471 062 FL 027 467

TITLE	Banque de strategies d'ecriture pour un enseignement explicite de la 6e a la 12e annee. Document d'appui pour les programmes d'etudes de francais langue premiere et de francais langue seconde--immersion de 1998 (Writing Strategies for Specific Instruction in Grades 6 through 12. Guide in Support of Programs Teaching French as a First Language and French as a Second Language--Immersion 1998).
INSTITUTION	Alberta Learning, Edmonton. Direction de l'education française.; Northwest Territories Dept. of Education, Culture and Employment, Yellowknife.
ISBN	ISBN-0-7785-1360-2
PUB DATE	2002-00-00
NOTE	324p.
PUB TYPE	Guides - Classroom - Teacher (052)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC13 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *French; Guides; *Immersion Programs; *Native Language Instruction; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Teaching Methods; Transfer of Training; *Writing (Composition); *Writing Instruction
IDENTIFIERS	*Alberta

ABSTRACT

This teacher's guide, intended for the instruction of both French as a first language and French as a second language in an immersion setting, provides a host of strategies for teaching writing skills in the classroom (Grades 6 through 12). Section 1 is designed to bring the teacher's awareness to the training procedure, discussing the motivation to learn new strategies, preparing for their implementation, and the transfer of knowledge. Section 2 presents the practical aspects of the writing strategies, including preparation, implementation, and evaluation. Thirty-two appendixes provide examples of various texts as well as teaching aides in support of the main document. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.



ED 471 062

Banque de stratégies d'écriture

Pour un enseignement explicite

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

L. Hawkins

1

De la 6e à la 12e année

Document d'appui pour les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

BEST COPY AVAILABLE

Banque de stratégies d'écriture

Pour un enseignement explicite

De la 6e à la 12e année

**Document d'appui
pour les programmes d'études de
français langue première
et de français langue seconde – immersion de 1998**

BEST COPY AVAILABLE

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Banque de stratégies d'écriture pour un enseignement explicite : document d'appui pour les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 de la 6e à la 12e année.

ISBN 0-7785-1360-2

Le présent document est le produit d'une collaboration d'Alberta Learning et du ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest.

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Secondaire) -- Alberta.
2. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Secondaire) -- Alberta -- Allophones.
3. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Secondaire) -- Alberta -- Immersion.

I. Titre. II. Territoires du Nord-Ouest. Éducation, Culture et Formation.

PC2068.C2.A333 2002 440.707123

***Remarque.** – Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Copyright © 2002, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2,
Téléphone : (780) 427-2940
Télécopieur : (780) 422-1947
Courriel : def@edc.gov.ab.ca

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers pédagogiques	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

Note

Banque de stratégies d'écriture, de la 6ᵉ à la 12ᵉ année

Nous tenons à nous excuser pour une erreur qui s'est glissée à l'**annexe 5, p. 225**, dans la colonne de droite du tableau pour le projet d'écriture en **7ᵉ année**.

Au lieu du RAS : « Sélectionner… la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible », on devrait lire le RAS suivant :

Sélectionner le contenu et le format final de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattache.

Vous trouverez ci-joint un autocollant que vous pourrez apposer directement sur le RAS à remplacer.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Direction de l'éducation française
Alberta Learning

- Sélectionner le contenu et le format final de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattache.

BEST COPY AVAILABLE

TABLE DES MATIÈRES

Liste des activités et des encadrés pédagogiques 3
Introduction 5
Organisation du document 6

PREMIÈRE SECTION : SENSIBILISATION À LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE 9

La préparation (1er temps) 10
- Motivation à l'apprentissage 10
- Activation des connaissances antérieures 11
- Exploration de l'objet d'apprentissage 12

La réalisation (2e temps) 13
- Modelage – Planification de l'enseignement 13

L'intégration (3e temps) 23
- Transfert des connaissances 23

DEUXIÈME SECTION 29

Introduction 30

Partie A :
PRÉSENTATION DES TÂCHES D'ÉCRITURE 31

Introduction aux tâches d'écriture 32

- Première tâche : Le texte descriptif (8e année - FR et IMM) 33
- Deuxième tâche : Le texte narratif (9e année - FR et IMM) 49
- Troisième tâche : Le texte explicatif (10e année - FR et IMM) 65
- Quatrième tâche : Le résumé de texte (11e année - FR et IMM) 81
- Cinquième tâche : Le texte argumentatif (12e année - FR et IMM) 97

Partie B :
PRÉSENTATION DES STRATÉGIES D'ÉCRITURE 113

Présentation des stratégies contenues dans la banque 114
Présentation de chaque stratégie 115

Planification de la production écrite 117
- Stratégies de planification 117
  Regroupements 120
- Analyse et modelage des stratégies de planification 122

Gestion de la production écrite 145
- Stratégies de gestion (présentées par catégories) 146
  Particularités de la banque d'écriture 147
- Analyse et modelage des stratégies de gestion 159

Évaluation de la production écrite 207
- Stratégies d'évaluation 207
- Analyse et modelage des stratégies d'évaluation 208

ANNEXES 213

Suggestions de lecture et de sites Web 319
Références 323

Liste des activités et des encadrés pédagogiques

ACTIVITÉS

1re activité : Précision de vos attentes par rapport à ce document 10

2e activité : Réflexion personnelle sur l'enseignement de l'écriture 11

3e activité : Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de l'écriture 12

4e activité : Réflexion sur la planification des apprentissages 22

5e activité : Planification d'un RAS 24

6e activité : Planification de la démarche d'apprentissage 25

ENCADRÉS PÉDAGOGIQUES

• La motivation à l'apprentissage 10

• L'activation des connaissances antérieures 11

• La métacognition 12

• La validation des connaissances 13

• Le modelage 14

• Les trois temps de la démarche d'apprentissage 23

8

Introduction

La banque de stratégies d'écriture s'adresse aux enseignants du secondaire desservant les clientèles francophone ou d'immersion. Elle fournit des pistes pour analyser ses pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'écriture. Elle fait partie d'un ensemble de banques de stratégies* élaborées par Alberta Learning dans le but de faciliter la mise en œuvre des programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998.

Le présent document a pour but :

- d'offrir aux enseignants l'occasion d'approfondir leur compréhension des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS**) à l'écriture que l'on retrouve dans le programme de français langue première de 1998 dans la section « Écriture » (RAS : É1 et É2) et les RAS d'écriture que l'on retrouve dans le programme de Français langue seconde – immersion de 1998 dans la section « Production écrite » (RAS : PÉ3, PÉ4 et PÉ5);

- de fournir aux enseignants un modèle d'enseignement explicite de stratégies (RAS); le modelage tient compte des trois types de connaissances — déclaratives (QUOI), conditionnelles (POURQUOI et QUAND) et procédurales (COMMENT);

- de faciliter la planification de RAS dans le contexte de tâches authentiques;

- de faire voir aux enseignants les possibilités de transfert pour l'utilisation d'une stratégie;

- de sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage d'un RAS ou d'une tâche.

Nous espérons que cette banque de stratégies vous sera des plus utiles et que vous pourrez aller encore plus loin dans l'enseignement de l'écriture avec vos élèves afin qu'ils deviennent des scripteurs de plus en plus efficaces.

Bonne découverte et bonne planification!

* *L'ensemble des banques de stratégies comprend huit composantes : quatre documents à l'élémentaire et quatre documents au secondaire. Ces documents portent sur les domaines langagiers suivants : l'écoute, l'exposé et l'interaction, la lecture et l'écriture.*

** *Un RAS est équivalent à une stratégie, s'il est tiré de la section de planification ou de gestion du programme d'études (y compris les RAS d'évaluation). Ces RAS sont observables et on peut les repérer dans le programme d'études à l'aide du symbole A°; les RAS ayant trait au produit sont identifiés par le symbole A" et sont mesurables. Contrairement aux autres banques de stratégies, nous traitons de quelques RAS mesurables dans ce document, à l'étape de gestion d'un projet d'écriture.*

Organisation du document

Nous vous suggérons de feuilleter ce document dans le but de vous familiariser avec ses diverses composantes et sa mise en pages. Vous allez remarquer qu'on y trouve deux sections ayant des buts distincts.

La **première section** vise à sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage de l'écriture :

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

Pages

La préparation (1er temps)

10 • Motivation à l'apprentissage
11 • Activation des connaissances antérieures
12 • Exploration de l'objet d'apprentissage

La réalisation (2e temps)

13 • Modelage – Planification de l'enseignement
15 – Planification d'un RAS
17 – Planification de la démarche d'apprentissage
20 – Planification d'une tâche d'écriture

L'intégration (3e temps)

23 • Transfert des connaissances
23 – Mise en pratique
24 – Planification d'un RAS
25 – Planification de la démarche d'apprentissage
27 – Planification d'une tâche d'écriture

La **deuxième section** fournit une analyse et un modelage de chacun des résultats d'apprentissage spécifiques observables présentés dans les programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 pour le domaine de la production écrite :

Présentation des tâches et des stratégies d'écriture

Pages

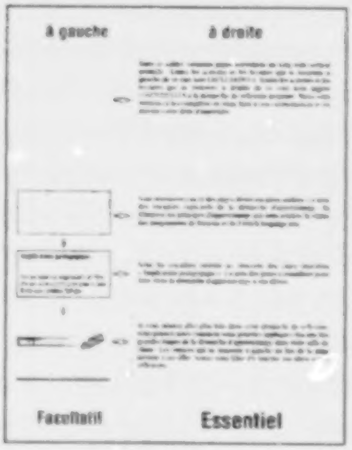
30 **Introduction**
31 **Partie A : Présentation des tâches d'écriture**
32 Introduction aux tâches d'écriture
113 **Partie B : Présentation des stratégies d'écriture**
114 Présentation des stratégies contenues dans la banque
115 • Présentation de chaque stratégie

117 **Planification de la production écrite**
117 • Stratégies de planification
120 Regroupements
122 • Analyse et modelage des stratégies de planification

145 **Gestion de la production écrite**
146 • Stratégies de gestion (présentées par catégories)
147 Particularités de la banque d'écriture
159 • Analyse et modelage des stratégies de gestion

207 **Évaluation de la production écrite**
207 • Stratégies d'évaluation
208 • Analyse et modelage des stratégies d'évaluation

Des activités de réflexion sont rattachées à chacun des trois temps de la démarche d'apprentissage présentée dans la **première section**. Il est important de faire les activités dans l'ordre où elles sont présentées, pour bien vous approprier cette démarche.



Dans la première section de ce document, certaines pages présentent un long trait vertical pointillé. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent **à gauche** de ce trait sont FACULTATIVES. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent **à droite** de ce trait sont jugées ESSENTIELLES à la démarche de réflexion proposée. Nous vous invitons à les compléter en vous fiant à vos connaissances et en suivant votre désir d'apprendre.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est…

Vous trouverez, au fil du texte, divers encadrés ombrés. Ce sont des encadrés explicatifs de la démarche d'apprentissage. Ils illustrent les principes d'apprentissage qui sous-tendent la vision des programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion.

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que…

Sous les encadrés ombrés se trouvent des cases intitulées « Implication pédagogique ». Ce sont des pistes à considérer pour faire vivre la démarche d'apprentissage à vos élèves.

Mise en application

Si vous désirez aller plus loin dans cette démarche de réflexion, vous pouvez noter comment vous pourriez appliquer chacune des grandes étapes de la démarche d'apprentissage dans votre salle de classe. Les espaces qui se trouvent à gauche, au bas de la page, servent à cet effet. Sentez-vous libre d'y inscrire vos idées et vos réflexions.

BEST COPY AVAILABLE

PREMIÈRE SECTION

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

La préparation (1er temps)

- Motivation à l'apprentissage
- Activation des connaissances antérieures
- Exploration de l'objet d'apprentissage

La réalisation (2e temps)

- Modelage – Planification de l'enseignement
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche d'écriture

L'intégration (3e temps)

- Transfert des connaissances
  - Mise en pratique
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche d'écriture

PREMIÈRE SECTION

La préparation (1er temps)

MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

1re activité

Précision de vos attentes par rapport à ce document

Quand une personne essaie de déterminer ce qu'une tâche va lui rapporter personnellement, professionnellement ou socialement et qu'elle la juge utile, elle se sent davantage prête à l'entreprendre. Quand on lui fournit de bonnes raisons pour mener cette tâche à terme, on favorise alors son engagement, sa participation et sa persistance dans la réalisation de cette tâche.

LA MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

On peut susciter l'intérêt et l'engagement dans une tâche de la part de quelqu'un si on explicite la signification de cette tâche. La personne peut alors reconnaître que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle et future.

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que l'enseignant aide l'élève à donner un sens à la tâche et à voir les applications possibles des apprentissages dans des contextes concrets et variés.

↓

Mise en application

Cette première activité sert à stimuler votre intérêt pour la tâche que vous allez accomplir et à anticiper les retombées personnelles et professionnelles.

1. À partir d'un survol du document, de la table des matières et de la liste des activités et des encadrés pédagogiques, ainsi que de la lecture de l'introduction, vous avez probablement commencé à formuler **vos attentes par rapport au contenu de ce document**. Que pensez-vous que ce document va vous apporter?

Pistes de réflexion

2. Au fur et à mesure que vous avancez dans votre démarche de réflexion, vos attentes vont sans doute se préciser. Vous pourrez, au besoin, les ajuster en fonction de ce que vous pensez et de ce que vous aimeriez découvrir sur l'enseignement de l'écriture. Vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous pour formuler **vos attentes par rapport à ce document**.

Pistes de réflexion

3. Parmi les difficultés que vous avez rencontrées dans votre enseignement de l'écriture, lesquelles aimeriez-vous résoudre? Comment cette banque pourrait-elle vous permettre de surmonter ces difficultés?

Pistes de réflexion

ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

2e activité

Réflexion personnelle sur l'enseignement de l'écriture

À partir du moment où vous avez pris conscience de l'importance de l'enseignement de l'écriture, vous avez commencé à développer toutes sortes de stratégies[1] d'enseignement pour favoriser, chez vos élèves, l'apprentissage de stratégies d'écriture. Les questions suivantes ont pour but d'activer vos connaissances antérieures[2] sur votre enseignement de l'écriture.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES[2]

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est extrêmement importante. Toute information qu'une personne aborde doit être mise en relation avec ses connaissances antérieures. Elle ne peut traiter de façon significative que les informations qui ont des liens avec ce qu'elle connaît déjà. Les connaissances antérieures constituent en quelque sorte le matériel de base nécessaire à la construction d'une nouvelle représentation.

↓

Implication pédagogique :

En activant les connaissances antérieures de l'apprenant, l'enseignant atteint trois objectifs :
- *il rend disponible, chez l'apprenant, les connaissances qui lui serviront de point de référence pour la construction du savoir;*
- *il identifie les connaissances erronées ou les idées préconçues qui pourraient faire obstacle à la construction d'un nouveau savoir;*
- *il aide l'apprenant à organiser les connaissances relatives à l'objet d'apprentissage. De plus, ce retour sur les connaissances antérieures valorise l'apprenant en lui faisant prendre conscience de ce qu'il sait déjà.*

↓

Mise en application

Pensez à la dernière tâche d'écriture que vous avez planifiée.

1. Pourquoi aviez-vous choisi le projet d'écriture en question?

2. Quels apprentissages visiez-vous pour vos élèves avec cette tâche?

3. Décrivez brièvement les étapes que vous avez suivies pour faire l'enseignement des apprentissages visés dans cette tâche.

4. Quels critères de réussite personnelle vous étiez-vous fixés pour évaluer si votre planification a bien fonctionné?

5. D'après vous, est-ce que vos élèves ont effectivement acquis les apprentissages visés? Comment qualifieriez-vous cette acquisition?

6. En gros, que retenez-vous de cette situation d'écriture?

---

[1] En règle générale, une stratégie est une décision globale, optimale et ingénieuse qui vise l'atteinte d'une cible [un but] présentant une certaine difficulté ou un certain risque d'échec. (Source : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1998, p. 523.) Dans le cadre des programmes d'études de 1998, une stratégie est un outil mis à la disposition d'un apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage.

[2] L'expression « connaissances antérieures » désigne l'ensemble des connaissances sur le monde, y compris les expériences personnelles qu'un individu emmagasine dans sa mémoire. Cela inclut les réalités physiques, sociales, linguistiques, conceptuelles, affectives et spirituelles et les relations qui existent entre ces réalités.

EXPLORATION DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE

3ᵉ activité

Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de l'écriture

Dans le feu de l'action, on ne prend pas toujours conscience de toutes les pratiques pédagogiques auxquelles on a recours pour enseigner l'écriture. Cette troisième activité sert à préciser les moyens que vous utilisez avec vos élèves.

LA MÉTACOGNITION

La métacognition porte sur la connaissance et le contrôle des stratégies cognitives et des facteurs affectifs. Elle joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances. Pour assurer l'exécution méthodique et efficace d'une tâche d'apprentissage, l'apprenant doit gérer activement non seulement la mise en relation de ses connaissances antérieures avec les informations présentées, mais également la mise en application des stratégies qu'il a sélectionnées. Il supervise la mise en application de ces stratégies. Il fait également une gestion constante de son niveau d'engagement dans la tâche. À la fin de la démarche, il effectue aussi une évaluation systématique de la tâche réalisée.

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant doit guider l'apprenant dans sa réflexion sur sa démarche pour s'approprier un nouveau concept ou pour accomplir une tâche. Tant que l'apprenant n'a pas formulé de façon explicite sa façon de traiter un « problème », et tant qu'il n'aura pas organisé les nouvelles connaissances, il ne restera pour l'apprenant que le souvenir de déjà vu ou de déjà entendu.

↓

Mise en application

Dans votre pratique, comment faites-vous pour rendre les élèves conscients des stratégies d'écriture qu'ils apprennent et qu'ils appliquent?

16

MODELAGE – Planification de l'enseignement

Les activités qui suivent vous permettront de valider (confirmer ou infirmer) les pratiques pédagogiques que vous mettez déjà en œuvre et, possiblement, d'en acquérir d'autres.

LA VALIDATION DES CONNAISSANCES

Dans tout contexte d'apprentissage, l'apprenant est confronté à la problématique de la sélection des informations (valables et pertinentes) et par le fait même, à l'élimination de certaines d'entre elles (non valables et non pertinentes). C'est ainsi qu'il construit son savoir : il ajoute, il retranche et modifie ses connaissances en mettant continuellement en perspective ce qui lui est présenté à la lumière de ce qu'il connaît déjà.

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant doit placer les élèves dans des contextes qui les incitent à valider leurs connaissances, à les discuter, à les confronter, à les nuancer, à les exemplifier dans le but de les confirmer ou de les modifier.

↓

Mise en application

Cette section a pour but :

- de fournir des modèles de planification de l'enseignement de l'écriture;
- de situer vos connaissances et vos habiletés à planifier l'enseignement de l'écriture en les comparant aux modèles proposés.

PREMIÈRE SECTION

LE MODELAGE

Le modelage est une pratique pédagogique au cours de laquelle un expert explique à voix haute ce qui se passe dans sa tête quand il fait face à une situation similaire à celle proposée aux élèves. Il décrit son activité cognitive et métacognitive de sorte que les élèves puissent s'identifier à celle-ci et repérer les stratégies les plus efficaces pour ensuite les appliquer à leur projet. Être un modèle, c'est exprimer à voix haute et d'une façon organisée à un apprenant ce qu'il doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans la réalisation d'une tâche.

↓

Implication pédagogique :

Pour être en mesure de modeler efficacement l'objet d'apprentissage, il faut tout d'abord que l'enseignant analyse le degré de complexité et d'abstraction de l'objet d'apprentissage. Il doit également déterminer les connaissances préalables et les difficultés inhérentes à cet objet d'apprentissage. Il faut que l'enseignant apprenne à réfléchir à ce qu'il fait cognitivement pour être en mesure de bien modeler l'objet d'apprentissage pour ses élèves.

↓

Mise en application

Le modelage sert à mettre en évidence un processus efficace de planification. Vous pourrez observer les étapes de la planification d'un résultat d'apprentissage spécifique (RAS) en écriture et la planification de la démarche enseignement – apprentissage.

Prenez le temps de lire les exemples de planification aux pages 15 à 21 et répondez ensuite aux deux questions qui suivent :

- Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

- Comment ces trois planifications se complètent-elles?

Planification d'un RAS

Mise en situation

J'enseigne à la septième année. Les élèves à cet âge ont, bien souvent, beaucoup d'appréhension envers les tâches d'écriture. Pour contrer cette appréhension, je me donne comme défi de présenter aux élèves des projets d'écriture susceptibles de les motiver et de les rendre fiers de leurs habiletés à communiquer. Pour y arriver, je vise de faire de ce projet d'écriture davantage un jeu qu'un document officiel. L'accent sera donc mis sur les moyens que prendra le scripteur pour ***sélectionner le contenu et la forme (présentation) finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible*** (FR et IMM – 7e année).

Je considère que les élèves ont déjà une base sur laquelle appuyer cet apprentissage. La plupart des élèves de ce niveau ont réussi à faire des productions écrites intéressantes lorsqu'ils étaient à l'élémentaire. Malheureusement, depuis leur entrée au secondaire, l'aisance et le plaisir d'écrire semblent avoir passablement diminué. Mon but, cette année, sera vraiment de fournir aux élèves des outils efficaces pour écrire divers types de textes, des textes qui constituent des occasions privilégiées pour rejoindre un public et développer une fierté vis-à-vis des habiletés acquises comme scripteurs.

Je crois que mon intention est assez claire pour que je puisse planifier mes activités d'écriture, sans perdre de vue le résultat d'apprentissage spécifique que je veux atteindre et en choisissant les idées les plus stimulantes et efficaces, lors de ma démarche d'apprentissage.

Critères de réussite personnelle

- Bien cerner les besoins des élèves tout au long de l'apprentissage.
- Définir clairement la complexité du RAS visé afin de mieux planifier mon enseignement.
- Apporter les ajustements nécessaires à la planification.
- Expliquer clairement aux élèves l'importance de cet apprentissage.

QUOI

Sélectionner le contenu et la forme (présentation) finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible.

POURQUOI

On fait appel à cette stratégie dans le but de rejoindre efficacement le public cible auquel on s'adresse.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute production écrite, et ce, dans n'importe quelle matière à partir :

- du choix du sujet de son texte et du genre de texte qu'on veut produire;
- de l'identification des moyens mis à sa disposition pour réaliser son projet d'écriture;
- de ses caractéristiques de son public cible (les besoins d'information de ce dernier, sa connaissance du sujet, sa maturité, sa maîtrise de la langue, etc.);
- de ses habiletés linguistiques, artistiques, sociales, etc.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie afin de résoudre certains problèmes d'écriture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on n'a pas rejoint le public cible à cause d'un manque de clarté quant à la structure du texte ou aux choix langagiers, de données insuffisantes ou d'une forme de présentation inadéquate;
- on n'a pas eu l'effet souhaité sur le public visé.

COMMENT

On fait appel à cette stratégie en suivant la **démarche** ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **tenir compte du type de texte à produire;**
- **analyser les caractéristiques du public cible pour en dégager le portrait et faire des choix en conséquence** (de contenu, d'angle et de langue);
- **faire l'inventaire des moyens possibles pour transmettre son message**, s'il est complexe, controversé ou susceptible de susciter des émotions chez le public cible;
- **faire des choix judicieux quant aux aspects à traiter, aux éléments visuels à privilégier et à la manière de s'adresser au lecteur;**
- **se faire confiance.**

Complexité de l'apprentissage

Être en mesure :

- d'évaluer ses forces et ses faiblesses lors d'un projet d'écriture,
- d'identifier clairement les caractéristiques du public cible,
- de se donner le défi de rejoindre le public cible,
- de sélectionner une forme de présentation ainsi que des moyens visuels, linguistiques, techniques, etc. adéquats et susceptibles d'avoir l'effet souhaité sur le public visé.

Planification de la démarche d'apprentissage

Préparation

1er temps de la démarche d'apprentissage

Motivation à l'apprentissage d'un RAS

Je vais :

- parler de mon expérience lorsque j'étais un élève du secondaire et de mes difficultés à écrire des textes dues au fait que je ne savais pas comment m'y prendre;
- mentionner aux élèves que je suis consciente du défi que représente la rédaction d'un texte et que j'aimerais leur enseigner une stratégie qui leur permettra de mieux réussir leur production écrite tout en y prenant plaisir;
- ajouter qu'au cours des prochains jours, je vais axer mon enseignement sur des façons pertinentes de sélectionner le contenu et la forme (présentation) finale de son projet d'écriture, tout en tenant compte des champs d'intérêt et des besoins du public cible;
- ajouter qu'ils ont déjà développé quelques habiletés d'écriture susceptibles de faciliter cet apprentissage. Je vais préciser quels sont ces apprentissages.

Activation des connaissances antérieures

Je vais :

- demander aux élèves d'identifier et de décrire brièvement des textes qu'ils trouvent réussis ou des textes qu'ils ont eux-mêmes produits et dont ils sont fiers, en précisant les raisons qui leur ont fait apprécier ces textes (type et formes de présentation, longueur, thème, etc.);
- demander aux élèves d'énumérer des occasions dans la vie de tous les jours ou des contextes spéciaux où l'on doit écrire des textes et les types de textes qu'on doit produire;
- demander aux élèves d'identifier ce qui peut rendre l'écriture d'un texte pénible et de préciser les habiletés que les productions écrites permettent de développer;
- demander aux élèves d'identifier, en petites équipes, les caractéristiques d'un scripteur efficace. Un porte-parole peut rapporter le résultat de la discussion, après l'échange;
- faire ressortir les trois caractéristiques principales d'un scripteur efficace : avoir quelque chose à dire, s'exprimer clairement en tenant compte de son public cible et être agréable à lire. Les élèves comprendront ainsi l'**importance de sélectionner le contenu et la forme (présentation) finale de son projet d'écriture en tenant compte des besoins et de l'intérêt du public cible** pour obtenir l'effet souhaité chez ce dernier.

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Je vais :

- présenter aux élèves des exemples NON tirés des *Modèles de rendement langagier** de 6e année et/ou 9e année en immersion. Leur soumettre des productions écrites d'élèves illustrant le rendement 1. Les élèves devront identifier les points à améliorer de ces productions (en équipes de deux ou individuellement). Ensuite, je vais présenter des exemples OUI (rendement 2 ou 3) et demander aux élèves de relever les points forts de ces productions;
- leur demander ensuite de faire, en équipe de trois, la liste d'une dizaine de moyens susceptibles d'obtenir l'effet souhaité chez le lecteur.

* *Voir* ***Références*** *à la fin du document pour information complète.*

Réalisation

2e temps de la démarche d'apprentissage

Modelage

Je vais :

- modeler pour eux la démarche et les moyens pour sélectionner le contenu et la forme (présentation) finale de mon projet d'écriture en tenant compte des besoins et de l'intérêt du public cible pour mieux capter et soutenir l'attention de ce dernier;
- présenter aux élèves un texte narratif d'une anecdote de mon enfance. Je tiendrai compte des informations recueillies au cours des activités précédentes pour orienter mon modelage. J'en profiterai pour modeler quelques moyens que je juge particulièrement utiles chez un scripteur efficace. Les élèves devront observer la démarche et les moyens utilisés;
- dégager avec eux les caractéristiques de la démarche (voir le **comment** – les connaissances procédurales – dans la section *Planification d'un RAS*);
- dégager avec eux les moyens que j'ai utilisés et ajouter tout nouveau moyen à la liste des moyens élaborée par les élèves;
- décider avec eux à quoi ils devront prêter une attention particulière au cours des prochaines activités d'écriture pour améliorer leur habileté de scripteur. Ils devront viser à augmenter leur efficacité à sélectionner le contenu et la forme (présentation) finale de leur projet d'écriture en tenant compte des besoins et de l'intérêt du public cible dans le but d'obtenir l'effet souhaité chez ce dernier.

Pratique guidée

Je ne vais pas faire de pratique guidée. Je vais plutôt inviter les élèves à produire en équipes deux courts textes (voir pratique coopérative ci-dessous) et de les lire à voix haute à la classe pour en dégager les forces et les points à améliorer (critique constructive).

PREMIÈRE SECTION

Pratique coopérative

<u>1re activité d'équipe</u>

Je vais :

- placer les élèves en équipes de deux;
- leur demander de rédiger un acrostiche sur un thème de leur choix en incluant le plus d'éléments susceptibles d'obtenir l'effet souhaité chez le public (humour, rimes, fin inattendue, etc.);
- revenir sur l'activité après la présentation des acrostiches de toutes les équipes; demander aux élèves comment ils s'y sont pris pour sélectionner le contenu et la forme (présentation) finale de leur projet d'écriture ainsi que les moyens utilisés pour rendre leur texte captivant ou original.

<u>2e activité d'équipe</u>

Je vais :

- placer les élèves en équipes de trois;
- leur demander de choisir un sujet de la vie de tous les jours et de trouver quelques informations qui s'y rapportent. Le but de l'activité est de mettre l'accent sur le choix des aspects dans un texte descriptif et de s'assurer que l'information choisie suscite l'intérêt du lecteur (voir *Premier texte* à l'annexe 14). Il est possible de photocopier cet exemple et de demander à trois élèves de rédiger un texte collectif à partir de ce modèle;
- leur demander de sélectionner au moins trois moyens de capter l'attention du public, soit :
  - un moyen visuel ou graphique (ex. : illustration, photo),
  - un moyen scriptural (écriture d'un ou de quelques mots clés au tableau),
  - un moyen technologique (rétroprojecteur, présentation informatique, etc.), ou
  - d'autres moyens (ex. : humour, jeux de mots, rimes etc.).

Remarque. – Quelques-uns de ces moyens peuvent découler de l'activation des connaissances faite en début d'activité. Ajouter tout moyen pertinent pour compléter cette liste.

Une fois que chaque équipe aura lu son texte à voix haute, revenir sur l'activité et demander aux élèves comment ils s'y sont pris pour s'assurer que le contenu et la forme (présentation) finale de leur projet d'écriture sont appropriés aux besoins du public cible, et que les moyens choisis sont efficaces.

Je vais déterminer s'il est nécessaire de présenter d'autres activités reliées à cet objet d'apprentissage (sélectionner le contenu et la forme [présentation] finale de son projet d'écriture en tenant compte des besoins et de l'intérêt du public cible pour obtenir l'effet souhaité chez ce dernier). Si nécessaire, je vais préparer plusieurs mini-activités d'écriture à l'ordinateur, et proposer aux élèves de les réaliser individuellement ou en paires.

Pratique autonome

Je vais placer les élèves en situation d'évaluation formative afin de déterminer s'ils peuvent mettre à profit divers moyens de sélectionner le contenu de leur projet d'écriture en fonction des intérêts et des besoins du public cible.

Intégration

3e temps de la démarche d'apprentissage

Transfert des connaissances

Je vais présenter des tâches semblables mais un peu plus complexes afin d'assurer le transfert de ces nouvelles connaissances (sélectionner le contenu [et la forme de présentation] de son projet d'écriture en tenant compte des besoins et de l'intérêt du public). Par exemple, lorsqu'on abordera le prochain thème d'études sociales, je leur demanderai de rédiger un court texte sur un des aspects du pays à l'étude, en recourant à des moyens ingénieux pour rejoindre le public cible.

Planification d'une tâche d'écriture

Je sais que chaque tâche d'écriture que je proposerai à mes élèves dans le cadre de la démarche d'apprentissage doit s'inscrire clairement dans la séquence d'enseignement. Pour m'en assurer, j'utiliserai les quatre questions de base – QUOI, POURQUOI, QUAND, COMMENT – et je les relierai à la tâche. J'analyserai également la complexité du texte à produire.

QUOI

Produire un message publicitaire.

POURQUOI

Contenu : dans le but de vendre un produit ou une idée.
Apprentissage de l'écriture : dans le but d'utiliser des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public.

QUAND

À l'étape de la **préparation** : **activation des connaissances antérieures** sur la stratégie d'écriture visée.

COMMENT

Je vais :

- présenter des contre-exemples de textes publicitaires (utiliser les *Modèles de rendement langagier, 9e année immersion – Exemples de travaux d'élèves*, exemples illustrant le rendement 1);
- demander aux élèves d'identifier les points à améliorer de ces productions;
- inviter les élèves à lire des exemples du rendement 3 et leur demander d'en identifier les forces;
- dégager **avec les élèves** les éléments qui font qu'une publicité est accrocheuse. Bâtir une liste qui servira de source de consultation lors de la production d'un texte publicitaire;
- demander aux **élèves** d'identifier trois publicités (écrites, télévisées ou radiophoniques) en français qu'ils jugent bien réussies (en ce qui touche le texte) et de discuter de ces publicités en classe (le lendemain ou quelques jours plus tard). Ajouter ces moyens à la liste déjà créée;
- demander de rédiger un texte, en équipe ou individuellement, pour une publicité radiophonique, en incluant quelques-uns des moyens jugés efficaces pour obtenir l'effet souhaité chez le public.

À la fin de la présentation de toutes les publicités, discuter en grand groupe :

- des moyens linguistiques utilisés pour rendre leur publicité accrocheuse;
- des difficultés rencontrées dans la réalisation de la publicité;
- des textes publicitaires les mieux réussis; leur demander de justifier.

Analyse de la complexité de la tâche

Certains élèves ou équipes mettront davantage leur énergie sur la présentation visuelle de la publicité que sur le contenu. Leur faire réaliser que le message qu'ils transmettent est aussi important que la façon dont il le transmette.

L'échéancier doit être très précis pour les élèves qui travaillent en équipe.

Certains éléments linguistiques peuvent représenter des défis pour les élèves (structures de phrases impératives, place stratégique de l'adverbe dans la phrase, synonymes, etc.).

4e activité

Réflexion sur la planification des apprentissages

Vous venez de lire la planification d'un RAS, celle de la démarche d'apprentissage et celle d'une tâche. Revenons maintenant aux deux questions de la page 14.

a) Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

b) Comment ces trois planifications se complètent-elles?

À ... suite de votre lecture, donnez votre définition personnelle des trois concepts suivants :

- Qu'est-ce qu'un RAS?
- Qu'est-ce qu'une tâche?
- Qu'est-ce que la métacognition?
- Comment les planifications de RAS et de tâches peuvent-elles s'inscrire dans un scénario d'apprentissage?

26

TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Mise en pratique

Les exemples de planification que vous venez de lire vous ont permis de réfléchir à vos pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'écriture. Vous avez ainsi pu valider (confirmer ou infirmer) vos connaissances et en découvrir de nouvelles dans ce domaine. Le but des activités suivantes est de passer de la théorie à la pratique.

LES TROIS TEMPS DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

La démarche d'apprentissage, découlant de la vision qui sous-tend les nouveaux programmes de français, vise à permettre à l'apprenant la prise de conscience nécessaire pour s'approprier un objet d'apprentissage, en lui donnant l'occasion d'activer ses connaissances antérieures, d'explorer et de verbaliser les connaissances qu'il a acquises. Par diverses pratiques, elle favorise aussi le transfert de ces connaissances dans toutes sortes de contextes. Avec cette démarche, on peut davantage être en mesure de dire que « non seulement l'apprenant a appris, mais il a en plus compris ». (Noiseux, 1997)

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant doit planifier un scénario d'enseignement / apprentissage en tenant compte des caractéristiques de chacun des temps de la démarche. Il doit ajuster le temps alloué aux apprentissages en fonction de la complexité de l'objet d'apprentissage et des connaissances antérieures des élèves.

↓

Mise en application

La prochaine activité a pour but de vous familiariser avec l'analyse des résultats d'apprentissage présentés dans la deuxième section de ce document, en planifiant vous-même une série d'activités visant l'appropriation d'une stratégie d'écriture adaptée aux besoins de vos élèves.

Maintenant, nous vous proposons de sélectionner une des stratégies parmi celles que vous trouvez dans le programme de français langue première ou de français langue seconde – immersion et que vous aimeriez travailler avec vos élèves. Vous pouvez utiliser l'espace réservé à cet effet à la page suivante.

- Sélectionnez une stratégie d'écriture à partir d'un besoin identifié chez les élèves (nommer clairement le besoin identifié afin de choisir la stratégie la plus appropriée).
- Consultez la banque de stratégies et prenez connaissance des caractéristiques du RAS visé.
- Définissez le contexte dans lequel vous prévoyez enseigner ce RAS/cette stratégie.
- Établissez vos critères de réussite personnelle.
- Analysez la complexité de la stratégie d'écriture. Quelles sont les difficultés que les élèves pourraient avoir à surmonter pour s'approprier cette stratégie?

PREMIÈRE SECTION

5e activité

Planification d'un RAS

Besoin identifié

RAS ou stratégie sélectionné(e)

Contexte d'apprentissage

Critères de réussite personnelle

Analyse de la complexité de l'objet d'apprentissage (le RAS visé)

6e activité

Planification de la démarche d'apprentissage

Préparation

1er temps de la démarche d'apprentissage

Motivation à l'apprentissage du RAS

Activation des connaissances antérieures

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Réalisation

2e temps de la démarche d'apprentissage

Modelage

Pratique guidée

Pratique coopérative

Pratique autonome

Intégration

3e temps de la démarche d'apprentissage

Transfert des connaissances

30

Planification d'une tâche d'écriture

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

Quoi

Pourquoi et quand

Comment

Analyse de la complexité de la tâche

Voilà, c'était la dernière activité de cette première section du document.

1. Il ne vous reste plus qu'à vérifier si **vos attentes de départ** par rapport à ce document ont été comblées. Notez vos impressions générales qui refléteront votre niveau de satisfaction quant aux attentes que vous vous étiez fixées à la page 10 de ce document.

Pistes de réflexion

2. Quelles démarches personnelles et collectives pourriez-vous entreprendre pour assurer un suivi à ce processus de réflexion sur l'écriture?

Pistes de réflexion

DEUXIÈME SECTION

Présentation des tâches et des stratégies d'écriture

Partie Ⓐ : Présentation des tâches d'écriture

Partie Ⓑ : Présentation des stratégies d'écriture

Introduction

L'ÉCRITURE

L'écriture est un type de communication, de plus ou moins grande envergure, permettant à un scripteur de **transmettre des informations** (sentiments, émotions, goûts, préférences, champs d'intérêt, opinions, arguments, problèmes, solutions, faits, phénomènes, causes, conséquences, descriptions, explications, analyses, etc.) ou de **divertir un public cible** (récit, nouvelle, conte, histoire, dialogue, saynète, poème, etc.). Dans les programmes d'études, on parle de deux grands genres de textes : les textes d'information et les textes littéraires.

TEXTES D'INFORMATION (Besoin d'information)

TEXTES COURTS	TEXTES LONGS
– Paragraphe de description, de résumé ou de réaction à un texte	– Texte descriptif
– Carte d'invitation ou de vœux	– Texte explicatif
– Slogan	– Texte analytique
– Annonce publicitaire	– Texte argumentatif (texte d'opinion, lettre ouverte)
– Mot de bienvenue ou de remerciement (d'un invité)	– Lettre personnelle
– Message électronique	– Lettre officielle
– Note de service	– C.V.
– Résumé	– Rapport de lecture
	– Journal de lecture ou d'apprentissage

TEXTES LITTÉRAIRES (Besoin d'imaginaire et d'esthétique)

TEXTES COURTS	TEXTES LONGS
– Jeux de mots	– Récit
– Légende pour une caricature	– Conte
– Haïku	– Nouvelle littéraire
– Acrostiche	– Saynète ou dialogue
– Ajout d'une strophe, d'un couplet	– Monologue
– Cadavres exquis*	– Poème ou texte de chanson
– Conclusion d'une histoire à partir d'une situation donnée	– Mini-roman

* Les cadavres exquis, c'est l'écriture collective d'une histoire par l'ajout d'une phrase à la fois par chaque scripteur.

On vous invite à consulter les diverses annexes offrant des pistes pédagogiques liées à l'écriture (voir page 214 pour le sommaire des annexes) et des fiches de travail (plans, activités, schémas, fiches d'autoévaluation, etc.). Il est important que les élèves soient familiers avec le processus d'écriture dans son ensemble (voir Annexe 1) avant de leur présenter de façon particulière des stratégies d'écriture.

Partie A : Présentation des tâches d'écriture

Première tâche : Le texte descriptif

- (8e année – FR et IMM) p. 33

Deuxième tâche : Le texte narratif

- (9e année – FR et IMM) p. 49

Troisième tâche : Le texte explicatif

- (10e année – FR et IMM) p. 65

Quatrième tâche : Le résumé de texte

- (11e année – FR et IMM) p. 81

Cinquième tâche : Le texte argumentatif

- (12e année – FR et IMM) p. 97

Introduction aux tâches d'écriture

Dans cette section du document, on présente d'abord cinq tâches d'écriture visant les élèves de la 8e à la 12e année, en suivant la démarche complète d'un projet d'écriture en trois étapes. On y exploite les stratégies de planification (avant l'écriture), de gestion (pendant l'écriture) et d'évaluation (pendant et après l'écriture) à même chaque tâche.

Chaque tâche reflète le **genre de texte** prescrit à un niveau scolaire particulier dans les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion.

- **Première tâche : Le texte descriptif** **(8e année – FR et IMM*)**
- **Deuxième tâche : Le texte narratif** **(9e année – FR et IMM)**
- **Troisième tâche : Le texte explicatif** **(10e année – FR et IMM)**
- **Quatrième tâche : Le résumé de texte** **(11e année – FR et IMM)**
- **Cinquième tâche : Le texte argumentatif** **(12e année – FR et IMM)**

Chaque tâche présentée comprend :

- Un SURVOL de la tâche (environ 2 pages), identique pour les deux clientèles (FR et IMM);
- Une VUE D'ENSEMBLE – Planification détaillée (environ 7 ou 8 pages), destinée à chaque clientèle (FR ou IMM).

Par la suite, dans cette section du document, on présente les stratégies contenues dans la banque.

Lors de la présentation d'une tâche d'écriture, l'enseignant peut choisir le ou les **RAS** sur lesquels il voudra mettre l'accent ou **faire l'enseignement explicite**, en fonction des besoins et du cheminement de ses élèves. Pour ce faire, il pourra se référer à la banque qui fait l'analyse de chacun des RAS du processus d'écriture.

* FR = Francophone
IMM = Immersion

Première tâche : Le texte descriptif

SURVOL

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É3 ➡	• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à un besoin de communiquer de l'information.	
	• L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.	⬅ PÉ1

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
8e ➡	• Rédiger un texte descriptif.	
	• Rédiger un texte ou un projet de recherche dans le lequel il présente de façon objective l'information factuelle et met en relief la relation entre les différents aspects traités.	⬅ 8e

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

QUOI Chaque élève produit un texte qui décrit un sport ou un passe-temps connu ou peu connu du public en général.

POURQUOI **Contenu** : dans le but d'informer les élèves d'une classe de 6e année.

Apprentissage de l'écriture : dans le but d'apprendre à prévoir et à utiliser divers procédés descriptifs appropriés, ainsi que de concevoir et d'agrémenter la présentation de son texte en fonction du public cible.

QUAND Pendant environ six à huit périodes en salle de classe.

COMMENT

- **Analyse des paramètres du projet d'écriture et des critères de production**
- **Identification d'un sujet**
- **Préparation d'un plan**
- **Recherche d'information, si nécessaire**
- **Rédaction d'une ébauche**
- **Consultation des pairs quant au contenu**
- **Modification du texte, si nécessaire**
- **Consultation des pairs/de l'enseignant quant à la forme** (ex. : structure, langue)
- **Version finale**
- **Ajout d'éléments visuels et mise en pages finale**
- **Lecture par le public cible**

DEUXIÈME SECTION

8e année

FR/IMM

Analyse de la complexité de la tâche

- Le type de texte est relativement familier aux élèves, mais il se pourrait que les élèves se limitent à la présentation d'idées déjà connues du public cible. Il faut les sensibiliser à trouver des informations nouvelles. Il faudra aussi s'assurer qu'ils comprennent bien les divers procédés descriptifs et les utilisent de façon pertinente.
- Les élèves devront prêter une attention particulière à l'édition de leurs textes pour que ceux-ci soient exempts de fautes, car ils seront présentés à d'autres élèves.
- Les élèves devront prêter une attention particulière au contenu et ne pas uniquement mettre l'accent sur la mise en pages et sur la présentation de la forme finale de leurs textes.
- L'enseignant devra familiariser les élèves avec des programmes de traitement de texte et de mise en pages, s'ils ont recours à l'ordinateur.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Écriture Discours informatif	Titre : *Sport ou passe-temps* (Le texte descriptif)	6 à 8 périodes

* *Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet

Les élèves sont invités à rédiger un texte descriptif dans le but de faire connaître un sport ou un passe-temps de leur choix, connu ou peu connu du public en général. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à développer divers aspects d'un même sujet. Ils doivent aussi montrer leur habileté à utiliser des procédés descriptifs variés pour bien faire comprendre un sujet, à respecter la structure d'un plan et les mécanismes de la langue (en particulier ceux énumérés ci-dessous). Les textes produits seront présentés à une classe de 6e année de la même école.

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)**

En ce qui a trait au **produit de l'écriture**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT
- rédiger un texte descriptif;
- vérifier la quantité d'information nécessaire à la clarté du message (6e année);
- vérifier le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe (7e année);
- vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie;
- vérifier l'efficacité des procédés propres au texte descriptif;
- s'assurer que les éléments de la mise en pages tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte sont appropriés;

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE
- *choisir des expressions et des mots justes* (3e année);
- vérifier la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives ou exclamatives) (3e à 11e année);
- reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants;
- vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est *qui*;

** *Ce projet vise le renforcement de résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 8e année, ou encore permet d'initier les élèves à certaines stratégies qu'ils seront amenés à maîtriser ultérieurement. Ces niveaux sont indiqués entre parenthèses.*

- vérifier l'accord des participes passés employés sans auxiliaire (7e année);
- vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un *verbe d'état* (7e année).

En ce qui a trait au **processus d'écriture**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion (7e année);
- sélectionner le contenu et le format final de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattache (7e année);
- consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet d'écriture (9e année);
- prévoir des procédés descriptifs appropriés à son projet d'écriture (9e année);

GESTION

- noter ses interrogations quant au regroupement des idées dans un paragraphe (7e année);
- noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière;
- revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction (7e année);
- modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions;
- consulter un dictionnaire usuel pour grand public pour relever les marques d'usage, les synonymes, et les antonymes (9e année);

ÉVALUATION

- évaluer sa capacité à organiser son texte.

▶ Évaluation critériée

Les élèves pourront s'autoévaluer de façon **formative** à partir de la grille suivante :

Oui	Non	Grille d'autoévaluation d'un texte descriptif
☐	☐	J'ai utilisé les éléments de mon plan ou de mon schéma pour écrire mon texte.
☐	☐	Mon texte a une introduction, un développement et une conclusion.
☐	☐	Mon texte contient des informations suffisantes pour permettre au lecteur de bien comprendre le sujet traité.
☐	☐	Les informations fournies sont pertinentes/justes et à jour.
☐	☐	J'ai mis assez de détails dans mon texte.
☐	☐	J'ai regroupé mes idées.
☐	☐	J'ai utilisé des marqueurs de relation appropriés.
☐	☐	Mon texte est adapté au public cible.
☐	☐	J'ai divisé mon texte en paragraphes.
☐	☐	Les mots et les expressions utilisés sont précis et appropriés.
☐	☐	Les structures de phrases sont correctes et variées.
☐	☐	J'ai vérifié l'orthographe d'usage et grammaticale (en particulier, l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est *qui*, l'accord des participes passés employés sans auxiliaire, l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un verbe *d'état*).

Que devrais-je absolument faire pour améliorer mon texte?

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves dès le début du projet d'écriture.*

PRODUIT	Écriture

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 8e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève peut :

- rédiger un texte descriptif;
- vérifier la quantité d'information nécessaire à la clarté du message (6e année);
- vérifier le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe (7e année);
- vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie;
- vérifier l'efficacité des procédés propres au texte descriptif;
- s'assurer que les éléments de la mise en pages tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte sont appropriés.

Critères de notation

Note

L'élève :

3

- rédige un texte où il présente des informations suffisantes, pertinentes et à jour et développe plusieurs aspects du sujet;
- présente de façon logique l'information, à l'intérieur de chaque paragraphe, de manière à permettre au lecteur de bien comprendre le sujet;
- organise avec cohérence ses idées en fonction de la structure de texte choisie;
- utilise efficacement des procédés propres au texte descriptif;
- utilise de façon efficace/appropriée des éléments de la mise en pages tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte.

2

- rédige un texte où il donne des informations suffisantes et généralement pertinentes et présente quelques aspects du sujet abordé;
- présente de façon généralement logique l'information, à l'intérieur de chaque paragraphe, de manière à permettre au lecteur de bien comprendre le sujet;
- organise, de façon généralement cohérente, ses idées en fonction de la structure de texte choisie;
- utilise, de façon généralement appropriée, des procédés propres au texte descriptif;
- utilise des éléments de la mise en pages tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte.

1

- rédige un texte où il présente des informations sur un sujet, mais qui peuvent être parfois accessoires ou inexactes ou dans lequel il traite de peu d'aspects;
- présente l'information de façon aléatoire, à l'intérieur des paragraphes, sans se soucier de la compréhension du lecteur;
- organise rarement ou jamais ses idées en fonction de la structure de texte choisie ou les organise de manière inefficace;
- utilise peu de procédés propres au texte descriptif ou les utilise de façon plus ou moins appropriée;
- utilise peu d'éléments de la mise en pages tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte ou les utilise de manière inefficace.

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 8e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- choisit des mots et des expressions justes; reconnaît et évite les anglicismes sémantiques;
- vérifie la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives ou exclamatives) (3e à 11e année) et évite les anglicismes syntaxiques;
- respecte les mécanismes de la langue (en particulier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est *qui*, l'accord des participes passés employés sans auxiliaire [7e année], l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un *verbe d'état* [7e année]).

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• choisit des expressions et des mots variés et précis; il n'emploie pas d'anglicismes sémantiques; • rédige des phrases complètes, complexes et variées dans leur structure et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; il évite les anglicismes syntaxiques; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication.
2	• choisit des expressions et des mots simples et généraux, mais les utilise à bon escient; s'il emploie des anglicismes sémantiques, ils ne nuisent pas à la clarté de la communication; • rédige des phrases complètes, variées dans leur structure et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; s'il emploie des anglicismes syntaxiques, ils ne nuisent pas à la clarté de la communication; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté de la communication.
1	• choisit des expressions et des mots généraux et utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la compréhension du message; les anglicismes sémantiques nuisent parfois à la clarté de la communication; • rédige des phrases généralement complètes, mais peu variées dans leur structure et qui s'éloignent souvent de la syntaxe et des règles de la ponctuation; les anglicismes syntaxiques nuisent parfois à la clarté de la communication; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté de la communication.

▶ Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* (environ 2 périodes) sur :

- la consultation de divers ouvrages de référence pour explorer le sujet d'un projet d'écriture;
- les procédés descriptifs.

Faire le modelage** (environ 2 périodes) de la gestion de l'écriture d'un texte descriptif (à partir de l'exemple fourni dans la banque sur le patinage artistique, pages 163 à 165) en mettant l'accent sur la façon de :

- *noter ses interrogations quant au regroupement des idées dans un paragraphe;*
- *noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière;*
- *revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction;*
- *modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions.*

* *Se reporter à la banque de stratégies pour planifier cet enseignement.*
** *Ce modelage peut varier en fonction des besoins d'apprentissage des élèves.*

Préparatifs

- Recueillir plusieurs exemples de textes descriptifs (tirés de revues, d'encyclopédies, de manuels scolaires, etc.). Préparer une activité de lecture d'observation et d'appréciation de ces textes. Faire ressortir les procédés utilisés (voir fiche descriptive, Annexe 14).
- Fournir un exemple de plan vierge pour un texte descriptif (voir Annexe 15).

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un texte descriptif dans le but de faire connaître un sport ou un passe-temps de leur choix, connu ou peu connu du public en général. Les textes produits seront présentés à une classe de 6e année de la même école.

- Expliquer clairement aux élèves les attentes face à ce projet :
  - Présenter la description du projet et les RAS visés;
  - Présenter la grille d'autoévaluation et les critères de notation.

Activation des connaissances antérieures sur :

- les sports ou les passe-temps;
- le processus d'écriture (particulièrement la gestion);
- le plan (voir *Préparatifs* ci-dessus);

- la mise en pages d'un texte (avec ajout de graphiques, d'illustrations, de tableaux, etc.);
- certains points de grammaire du texte (voir ci-dessus).

Pendant l'écriture

- Créer une ambiance propice à la rédaction de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à consulter leurs pairs/l'enseignant (en recourant à la grille d'autoévaluation).
- Demander aux élèves de sauvegarder les versions intérimaires du texte (s'ils utilisent le traitement de texte).
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction du texte et demander aux élèves d'identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, inviter les élèves à produire la version finale du texte (à l'aide du traitement de texte, s'il y a lieu).
- Préparer la présentation des textes au public cible (envoi personnalisé [d'un élève à un autre] ou autres).

Retour collectif

- Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour des projets ultérieurs.

Activité de prolongement

- Écrire divers textes descriptifs pour faire connaître des aspects particuliers de son école, de sa communauté, de sa province, de sa culture, etc. dans le but de renseigner de nouveaux immigrants au Canada.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production écrite Discours informatif	Titre : *Sport ou passe-temps* (Le texte descriptif)	6 à 8 périodes

* *Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet

Les élèves sont invités à rédiger un texte ou à réaliser un projet de recherche dans lequel il présente de façon objective l'information factuelle dans le but de faire connaître un sport ou un passe-temps de leur choix, connu ou peu connu du public en général. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à mettre en relief la relation entre les différents aspects traités. Ils doivent aussi montrer leur habileté à utiliser des procédés descriptifs variés pour bien faire comprendre un sujet, à respecter la structure d'un plan et les mécanismes de la langue (en particulier, ceux énumérés ci-dessous). Les textes produits seront présentés à une classe de 6e année de la même école.

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)**

En ce qui a trait au **produit de la production écrite**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un texte ou un projet de recherche dans lequel il présente de façon objective l'information factuelle et met en relief la relation entre les différents aspects traités;
- vérifier la quantité d'information nécessaire à la clarté du message (6e année);
- vérifier le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe (7e année);
- vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie;
- vérifier l'efficacité des procédés propres au texte descriptif;
- s'assurer que les éléments de la mise en pages tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte sont appropriés;

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- *choisir des mots et des expressions justes et éviter les anglicismes lexicaux* (3e et 4e années);

** *Ce projet vise le renforcement de résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 8e année, ou encore permet d'initier les élèves à certaines stratégies qu'ils seront amenés à maîtriser ultérieurement. Ces niveaux sont indiqués entre parenthèses.*

- vérifier la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives ou exclamatives) (3e à 11e année);
- reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants;
- vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est *qui*;
- vérifier l'accord des participes passés employés sans auxiliaire (7e année);
- vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un *verbe d'état* (7e année).

En ce qui a trait au **processus de production écrite**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion (7e année);
- sélectionner le contenu et le format final de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattache;
- établir un plan de recherche;
- consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet d'écriture (9e année);
- prévoir des procédés descriptifs appropriés au sujet à traiter;

GESTION

- noter ses interrogations quant au regroupement des idées dans un paragraphe (7e année);
- noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière;
- revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction (7e année);
- modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en coordonnant deux phrases;
- recourir à diverses stratégies pour orthographier correctement les mots tels que leur racine ou leur parenté avec des mots d'une autre langue (7e année);
- consulter un dictionnaire bilingue pour trouver l'équivalent français d'un mot d'une autre langue;

ÉVALUATION

- discuter de la pertinence de son schéma ou de son plan, comme outils d'organisation de sa production écrite (7e année);
- discuter de sa capacité à utiliser plusieurs sources de référence pour trouver l'information recherchée (9e année).

▶ Évaluation critériée

Les élèves pourront s'autoévaluer de façon **formative** à partir de la grille suivante :

Oui	Non	Grille d'autoévaluation d'un texte descriptif
☐	☐	J'ai utilisé les éléments de mon plan ou de mon schéma pour écrire mon texte.
☐	☐	Mon texte a une introduction, un développement et une conclusion.
☐	☐	Mon texte contient des informations suffisantes pour permettre au lecteur de bien comprendre le sujet traité.
☐	☐	Les informations fournies sont pertinentes/justes et à jour.
☐	☐	J'ai mis assez de détails dans mon texte.
☐	☐	J'ai regroupé mes idées.
☐	☐	J'ai utilisé des marqueurs de relation appropriés.
☐	☐	Mon texte est adapté au public cible.
☐	☐	J'ai divisé mon texte en paragraphes.
☐	☐	Les mots et les expressions utilisés sont précis et appropriés.
☐	☐	Les structures de phrases sont correctes et variées.
☐	☐	J'ai vérifié l'orthographe d'usage et grammaticale (en particulier, l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est *qui*, l'accord des participes passés employés sans auxiliaire, l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un *verbe d'état*).

Que devrais-je absolument faire pour améliorer mon texte?

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves dès le début du projet d'écriture.*

PRODUIT — **Production écrite**

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 8e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève peut :

- rédiger un texte ou un projet de recherche dans lequel il présente de façon objective l'information factuelle et met en relief la relation entre les différents aspects traités;
- vérifier la quantité d'information nécessaire à la clarté du message (6e année);
- vérifier le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe (7e année);
- vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie;
- vérifier l'efficacité des procédés propres au texte descriptif;
- s'assurer que les éléments de la mise en pages tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte sont appropriés.

Note

Critères de notation

L'élève :

3

- rédige un texte où il présente des informations factuelles suffisantes, pertinentes et à jour et développe plusieurs aspects du sujet;
- présente de façon logique l'information, à l'intérieur de chaque paragraphe, de manière à permettre au lecteur de bien comprendre;
- organise avec cohérence ses idées en fonction de la structure de texte choisie;
- utilise efficacement des procédés propres au texte descriptif;
- utilise de façon efficace/appropriée des éléments de la mise en pages tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte.

2

- rédige un texte où il donne des informations factuelles suffisantes et généralement pertinentes et présente quelques aspects du sujet abordé;
- présente de façon généralement logique l'information, à l'intérieur de chaque paragraphe, de manière à permettre au lecteur de bien comprendre le sujet;
- organise, de façon généralement cohérente, ses idées en fonction de la structure de texte choisie;
- utilise, de façon généralement appropriée, des procédés propres au texte descriptif;
- utilise des éléments de la mise en pages tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte.

1

- rédige un texte où il présente des informations factuelles sur un sujet, mais qui peuvent être parfois accessoires ou inexactes ou dans lequel il traite de peu d'aspects;
- présente l'information de façon aléatoire, à l'intérieur des paragraphes, sans se soucier d'assurer la compréhension du lecteur;
- organise rarement ou jamais ses idées en fonction de la structure de texte choisie ou les organise de manière inefficace;
- utilise peu des procédés propres au texte descriptif, ou les utilise de façon plus ou moins appropriée;
- utilise peu d'éléments de la mise en pages tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte ou les utilise de manière inefficace.

PRODUIT — Production écrite

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 8e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- choisit des mots et des expressions justes;
- vérifie la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives ou exclamatives) (3e à 11e année) et évite les anglicismes syntaxiques;
- respecte les mécanismes de la langue (en particulier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est *qui*, l'accord des participes passés employés sans auxiliaire [7e année] et l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un *verbe d'état* [7e année]).

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• choisit des expressions et des mots variés et précis; • rédige des phrases complètes, complexes et variées dans leur structure et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; il évite les anglicismes syntaxiques; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication.
2	• choisit des expressions et des mots simples et généraux, mais les utilise à bon escient; • rédige des phrases complètes, variées dans leur structure et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; s'il emploie des anglicismes syntaxiques, ils nuisent peu à la clarté de la communication; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté de la communication.
1	• choisit des expressions et des mots généraux et utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la compréhension du message; • rédige des phrases généralement complètes, mais peu variées dans leur structure et qui s'éloignent souvent de la syntaxe et des règles de la ponctuation; les anglicismes syntaxiques nuisent parfois à la clarté de la communication; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté de la communication.

▶ Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* (environ 2 périodes) sur :

- la consultation de divers ouvrages de référence pour explorer le sujet d'un projet d'écriture;
- les procédés descriptifs.

Faire le modelage** (environ 2 périodes) de la gestion de l'écriture d'un texte descriptif (à partir de l'exemple fourni dans la banque sur le patinage artistique, pages 163 à 165) en mettant l'accent sur la façon de :

- *noter ses interrogations quant au regroupement des idées dans un paragraphe;*
- *noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière;*
- *revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction;*
- *modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en coordonnant deux phrases;*
- *recourir à diverses stratégies pour orthographier correctement les mots telles que l'identification de leur racine ou de leur parenté avec des mots d'une autre langue.*

* ***Se reporter à la banque de stratégies pour planifier cet enseignement.***
** ***Ce modelage peut varier en fonction des besoins d'apprentissage des élèves.***

Préparatifs

- Recueillir plusieurs exemples de textes descriptifs (tirés de revues, d'encyclopédies, de manuels scolaires, etc.). Préparer une activité de lecture d'observation et d'appréciation de ces textes. Faire ressortir les procédés utilisés.
- Fournir un exemple de plan vierge pour un texte descriptif (voir Annexe 15).

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un texte descriptif dans le but de faire connaître un sport ou un passe-temps de leur choix, connu ou peu connu du public en général. Les textes produits seront présentés à une classe de 6e année de la même école.

- Expliquer clairement aux élèves les attentes face à ce projet :
  - Présenter la description du projet et les RAS visés;
  - Présenter la grille d'autoévaluation et les critères de notation.

Activation des connaissances antérieures sur :

- les sports ou les passe-temps;
- le processus d'écriture (particulièrement la gestion);
- le plan (voir *Préparatifs* ci-dessus);
- la mise en pages d'un texte (avec ajout de graphiques, illustrations, tableaux, etc.);
- certains points de grammaire du texte (voir ci-dessus).

Pendant l'écriture

- Créer une ambiance propice à la rédaction de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à consulter leurs pairs/l'enseignant (en recourant à la grille d'autoévaluation).
- Demander aux élèves de sauvegarder les versions intérimaires du texte (s'ils utilisent le traitement de texte).
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction du texte et demander aux élèves d'identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, inviter les élèves à produire la version finale du texte (à l'aide du traitement de texte, s'il y a lieu).
- Préparer la présentation des textes au public cible (envoi personnalisé [d'un élève à un autre] ou autres).

Retour collectif

- Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour des projets ultérieurs.

Activité de prolongement

- Écrire divers textes descriptifs pour faire connaître des aspects particuliers de son école, de sa communauté, de sa province, etc. dans le but de renseigner de nouveaux immigrants au Canada.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment.

Deuxième tâche : Le texte narratif

SURVOL

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É4 ➡	• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.	
	• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage.	⬅ PÉ2

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
9e ➡	• Rédiger un récit qui contient un rebondissement et dans lequel il ajoute des effets dramatiques, humoristiques ou de suspense.	
	• Rédiger un récit dans lequel les images créées évoquent des sentiments ou des émotions.	⬅ 9e

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

QUOI

Chaque élève ou chaque groupe de deux élèves rédige un récit futuriste mettant en vedette un ou plusieurs jeunes héros qui vivent des aventures ou des problématiques propres à des adolescents de leur âge.

POURQUOI

Contenu : dans le but de divertir des élèves tout en laissant aller son imagination.

Apprentissage de l'écriture : dans le but d'apprendre à prévoir et à utiliser divers procédés narratifs en respectant la situation de départ (jeune héros et cadre futuriste).

QUAND

Pendant environ six à huit périodes en salle de classe.

COMMENT

- Analyse des paramètres du projet d'écriture et les critères de production
- Élaboration d'un plan de travail (seul ou en équipe)
- Identification d'un sujet
- Préparation d'un plan
- Rédaction d'une ébauche
- Consultation des pairs quant au contenu
- Modification du texte, si nécessaire
- Consultation des pairs/de l'enseignant quant à la forme (ex. : structure, langue)
- Version finale
- Mise en pages finale
- Lecture par le public cible

Analyse de la complexité de la tâche

- Les élèves devront limiter l'envergure de leur production : un rebondissement et quelques actions suffisent.
- Les élèves doivent tenir compte des éléments de la mise en situation initiale.
- Les élèves devront prêter une attention particulière à l'édition de leur texte pour que ceux-ci soient exempts de fautes, car ils seront présentés à un groupe de lecteurs plus jeunes.
- Les élèves devront être familiarisés avec des programmes de traitement de texte et de mise en pages, s'ils ont recours à l'ordinateur.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Écriture Discours littéraire	Titre : *Un récit futuriste ou L'histoire dont vous êtes les héros...* (Le texte narratif)	6 à 8 périodes

* *Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet

Les élèves, en équipe de deux**, sont invités à rédiger un récit futuriste mettant en vedette un ou plusieurs jeunes héros qui vivent des aventures ou des problématiques propres à des adolescents de leur âge. Les personnages de l'histoire évoluent dans une société dont certaines règles et la technologie diffèrent de celles que l'on connaît à l'heure actuelle. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à imaginer un contexte particulier qui se situe dans l'avenir, de faire interagir des personnages et d'apporter des éléments dramatiques, humoristiques ou de suspense à leur récit. Ils doivent aussi montrer leur habileté à respecter la structure du schéma narratif et les mécanismes de la langue (en particulier, ceux énumérés ci-dessous). Ces récits pourront être lus et illustrés par une classe de 7e ou de 8e année, ou par un autre groupe de lecteurs.

** *Ce projet d'écriture peut aussi se réaliser de manière individuelle.*

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)***

En ce qui a trait au **produit de l'écriture**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un récit qui contient un rebondissement et dans lequel il ajoute des effets dramatiques, humoristiques ou de suspense[1];
- vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année);
- vérifier la chronologie des événements (6e année);

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- *choisir des mots et des expressions justes et éviter les anglicismes lexicaux* (3e et 4e années);
- vérifier la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives ou exclamatives) (3e à 11e année);

*** *Ce projet vise le renforcement de résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 9e année, ou encore permet d'initier les élèves à certaines stratégies qu'ils seront amenés à maîtriser ultérieurement. Ces niveaux sont indiqués entre parenthèses.*

[1] *Ce projet peut être adapté pour la clientèle d'immersion de 10e année. Le RAS d'écriture étant « Rédiger un récit qui contient un rebondissement ».*

- reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants;
- vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps composés (8e année);
- vérifier la concordance des temps des verbes dans les cas de simultanéité : présent + présent, passé composé + imparfait, futur simple + présent;
- vérifier l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance;
- vérifier l'accord des participes passés accompagnés de l'auxiliaire *avoir* dans les cas usuels;
- vérifier l'accord des verbes lorsque le groupe sujet comporte des noms et des pronoms de personnes différentes.

En ce qui a trait au **processus d'écriture**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- établir un plan de travail qui tient compte des tâches à faire, des exigences du produit final, du temps dont il dispose et des ressources disponibles;
- organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du schéma narratif (5e année);

GESTION

- noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière (8e année);
- noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot (10e année);
- utiliser la terminologie appropriée : pronom possessif et démonstratif, conjonction, proposition principale et subordonnée, guillemet, tiret et incise (8e année);
- revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction (7e année);
- modifier son texte pour [...] l'enrichir en utilisant des périphrases;
- modifier son texte pour [...] l'enrichir en utilisant des expressions courantes ou idiomatiques (10e année);
- consulter un dictionnaire usuel pour grand public pour relever les marques d'usage, les synonymes et les antonymes;

ÉVALUATION

- évaluer sa capacité à élaborer un plan de travail (pour un travail en équipe de deux).

▶ Évaluation critériée

Les élèves pourront s'autoévaluer de façon **formative** à partir de la grille suivante :

Oui	Non	**Grille d'autoévaluation d'un récit**
☐	☐	L'introduction situe les personnages, le(s) lieu(x) et le moment du récit (situation initiale).
☐	☐	L'élément déclencheur est identifiable.
☐	☐	Le récit contient diverses actions où je fais évoluer mon ou mes personnage(s).
☐	☐	J'ai respecté la chronologie des événements.
☐	☐	Il y a des marqueurs de relation pour indiquer la progression des actions.
☐	☐	Il y a une conclusion à l'histoire. Elle est en rapport avec l'histoire. Elle est soulevante.
☐	☐	Le récit se déroule dans un cadre futuriste.
☐	☐	Il y a des effets humoristiques, dramatiques ou de suspense dans le récit.
☐	☐	Les mots et les expressions utilisés donnent de la couleur au récit.
☐	☐	Les structures de phrases sont correctes et variées.
☐	☐	La concordance des temps est respectée.
☐	☐	J'ai vérifié l'orthographe d'usage et grammaticale (en particulier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps composés, l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance, l'accord des participes passés accompagnés de l'auxiliaire avoir dans les cas usuels, l'accord des verbes lorsque le groupe sujet comporte des noms et des pronoms de personnes différentes et la concordance des temps des verbes dans les cas de simultanéité : présent + présent, passé composé + imparfait, futur simple + présent).

Que devrais-je absolument faire pour améliorer mon texte?

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves dès le début du projet d'écriture.*

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 9e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève peut :

- rédiger un récit qui contient un rebondissement et dans lequel il ajoute des effets dramatiques, humoristiques ou de suspense;
- vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année);
- vérifier la chronologie des événements.

Note — Critères de notation

L'élève :

3

- rédige un récit qui se déroule dans un cadre futuriste défini et vraisemblable et qui contient un rebondissement surprenant;
- ajoute, de façon pertinente et réfléchie, des effets dramatiques, humoristiques ou de suspense;
- organise ses idées en tenant compte de la structure du texte narratif;
- enchaîne ses actions de manière à respecter la chronologie des événements.

2

- rédige un récit qui se déroule dans un cadre pourvu de certains éléments futuristes et vraisemblables et qui contient un rebondissement bien amené;
- ajoute, de façon appropriée, des effets dramatiques, humoristiques ou de suspense;
- organise ses idées en tenant généralement compte de la structure du texte narratif;
- enchaîne ses actions en respectant, de manière générale, la chronologie des événements.

1

- rédige un récit qui se déroule dans un cadre futuriste peu défini ou invraisemblable et qui peut contenir un rebondissement peu captivant ou qui ne constitue pas un tournant dans l'histoire;
- ajoute peu d'effets dramatiques, humoristiques ou de suspense ou n'en ajoute aucun;
- organise ses idées en tenant peu compte de la structure du texte narratif;
- enchaîne ses actions en respectant peu la chronologie des événements ou présente peu d'actions pour faire évoluer le(s) personnage(s).

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 9e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- choisit des mots et des expressions justes; reconnaît et évite les anglicismes lexicaux;
- vérifie la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives et exclamatives) (3e à 11e année) et évite les anglicismes syntaxiques;
- respecte les mécanismes de la langue (en particulier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps composés [8e année], l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance, l'accord des participes passés accompagnés de l'auxiliaire *avoir* dans les cas usuels, l'accord des verbes lorsque le groupe sujet comporte des noms et des pronoms de personnes différentes et la concordance des temps des verbes dans les cas de simultanéité : présent + présent, passé composé + imparfait, futur simple + présent).

DEUXIÈME SECTION

9e année

FR

Note

Critères de notation

L'élève :

3

- choisit des expressions et des mots variés et précis; il n'emploie pas d'anglicismes lexicaux;
- rédige des phrases complètes, complexes et variées dans leur structure et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation;
- respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication.

2

- choisit des expressions et des mots simples et généraux, mais les utilise à bon escient; s'il emploie des anglicismes lexicaux, ils ne nuisent pas à la clarté de la communication;
- rédige des phrases complètes, variées dans leur structure et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; s'il emploie des anglicismes syntaxiques, ils ne nuisent pas à la clarté de la communication;
- respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté de la communication.

1

- choisit des expressions et des mots généraux et utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la compréhension du message; les anglicismes lexicaux nuisent parfois à la clarté de la communication;
- rédige des phrases généralement complètes mais peu variées dans leur structure et qui s'éloignent souvent de la syntaxe et des règles de la ponctuation; les anglicismes syntaxiques nuisent parfois à la clarté de la communication;
- fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté de la communication.

▶ Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* (environ 1 période) sur :

- *la modification de son texte par l'utilisation de périphrases.*

Présenter deux mini-leçons** sur :

- *la concordance des temps des verbes dans les cas de simultanéité : présent + présent, passé composé + imparfait, futur simple + présent (environ 1 période);*
- *l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance (environ 1/2 période).*

* *Se reporter à la banque de stratégies pour planifier cet enseignement.*
** *Ce modelage peut varier en fonction des besoins d'apprentissage des élèves.*

Préparatifs

- Recueillir plusieurs exemples de courts textes narratifs (contes, récits, extraits de roman, etc. - voir aussi les exemples fournis en annexe).
- Préparer une activité de lecture et d'observation des caractéristiques de ces textes. Faire discuter les élèves sur les éléments accrocheurs (effets humoristiques, dramatiques et de suspense) dans ces textes.
- Présenter le schéma narratif (voir Annexe 28).

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer clairement aux élèves que leur tâche sera de rédiger, en équipe de deux, un récit futuriste mettant en vedette un ou plusieurs jeunes héros qui vivent des aventures ou des problématiques propres à des adolescents de leur âge. Les personnages de l'histoire doivent évoluer dans une société dont certaines règles et la technologie diffèrent de celles que l'on connaît à l'heure actuelle. Les récits pourront être lus et illustrés par une classe de 7e ou 8e année, ou par un autre groupe de lecteurs.

- Expliquer clairement aux élèves les attentes face à ce projet :
  - Présenter la description du projet et les RAS visés;
  - Présenter la grille d'autoévaluation et les critères de notation.

Activation des connaissances antérieures sur :

- la vie dans le futur (technologie, organisation des sociétés, vie et activités des adolescents, etc.);
- le schéma narratif (voir *Préparatifs* ci-dessus);
- le travail en équipe (voir Annexe 3);
- certains points de grammaire du texte et de la phrase (voir ci-dessus).

Pendant l'écriture

- Créer une ambiance propice à la rédaction de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à consulter leurs pairs/l'enseignant (en recourant à la grille d'autoévaluation).
- Demander aux élèves de sauvegarder les versions intérimaires du texte (s'ils utilisent le traitement de texte).
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction du texte et demander aux élèves d'identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, inviter les élèves à produire la version finale du texte (à l'aide du traitement de texte, s'il y a lieu).
- Faire lire et illustrer les textes par le public ciblé.

Retour collectif

- Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour des projets ultérieurs.

Activités de prolongement

- Travailler conjointement avec l'enseignant d'arts plastiques quant à l'illustration des textes par les élèves; ou
- Collaborer avec l'enseignant de français de 7e ou de 8e année pour qu'il organise une activité de lecture à partir des produits finis des élèves (récits futuristes).

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production écrite Discours littéraire	Titre : *Avoir quinze ans en 2200...* (Le texte narratif)	6 à 8 périodes

* *Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet

Les élèves sont invités à rédiger un récit mettant en vedette un ou plusieurs jeunes héros** qui vivent des aventures ou des problématiques propres à des adolescents de leur âge. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à développer des actions de manière à faire connaître les sentiments et émotions d'un adolescent confronté à des réalités de la vie de tous les jours ou à des péripéties inattendues. Ils doivent aussi montrer leur habileté à faire interagir des personnages, à respecter la structure du schéma narratif et les mécanismes de la langue (en particulier, ceux énumérés ci-dessous). Ces textes seront colligés et offerts à un autre groupe de 8e ou de 9e année de la même école, ou gardés pour la classe de 9e année de l'année suivante.

** *La mise en situation initiale pourrait être adaptée de manière à mettre en vedette des personnes âgées, des enfants, des immigrants, etc.*

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)***

En ce qui a trait au **produit de la production écrite**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un récit dans lequel les images créées évoquent des sentiments ou des émotions;
- vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année);
- vérifier la chronologie des événements (6e année);

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- *choisir des mots et des expressions justes et éviter les anglicismes lexicaux* (3e et 4e années);
- vérifier la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives ou exclamatives) (3e à 11e année);
- reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants;
- orthographier correctement les terminaisons des verbes en é/er/ez;

*** *Ce projet vise le renforcement de résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 9e année, ou encore permet d'initier les élèves à certaines stratégies qu'ils seront amenés à maîtriser ultérieurement. Ces niveaux sont indiqués entre parenthèses.*

- vérifier la relation entre les pronoms possessifs ou démonstratifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte;
- vérifier l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance;
- vérifier l'emploi de l'auxiliaire *avoir* et *être* avec les verbes usuels;
- vérifier l'accord des participes passés accompagnés de l'auxiliaire *avoir* dans les cas usuels;
- vérifier l'emploi du deux-points et des guillemets qui encadrent les paroles rapportées.

En ce qui a trait au **processus de production écrite**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- établir un plan de travail qui tient compte des tâches à faire, des exigences du produit final, du temps dont il dispose et des ressources disponibles;
- organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du schéma narratif (4e année);
- *utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture* (6e année);

GESTION

- noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière (8e année);
- noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot (10e année);
- utiliser la terminologie appropriée : proposition, pronoms possessifs et démonstratifs (8e année);
- revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction (7e année);
- modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en subordonnant deux phrases;
- modifier son texte pour varier la façon de rapporter les paroles de quelqu'un en utilisant le discours direct ou indirect (9e année);
- consulter un dictionnaire des anglicismes pour vérifier l'emploi correct ou équivalent de certains mots ou d'expressions;

ÉVALUATION

- évaluer sa capacité à élaborer un plan de travail.

► Évaluation critériée

Les élèves pourront s'autoévaluer de façon formative à partir de la grille suivante :

Oui	Non	Grille d'autoévaluation d'un récit
☐	☐	Le récit met en vedette un ou des adolescents?
☐	☐	L'introduction situe le(s) personnage(s), le(s) lieu(x) et le moment du récit (situation initiale).
☐	☐	Le récit contient diverses actions où je fais évoluer mon ou mes personnage(s).
☐	☐	J'ai décrit les sentiments et émotions vécus par le(s) personnage(s).
☐	☐	J'ai respecté la chronologie des événements.
☐	☐	Il y a des marqueurs de relation pour indiquer la progression des actions.
☐	☐	Il y a une conclusion à l'histoire. Elle est en rapport avec l'histoire.
☐	☐	Le récit se déroule dans un cadre futuriste.
☐	☐	Les mots et les expressions utilisés sont précis et appropriés.
☐	☐	Les structures de phrases sont correctes et variées.
☐	☐	Le dialogue dans mon texte est ponctué adéquatement (deux-points et guillemets ou tirets).
☐	☐	J'ai vérifié l'orthographe d'usage et grammaticale (en particulier, l'orthographe des terminaisons des verbes en é/er/ez, la relation entre les pronoms possessifs ou démonstratifs et les noms qu'ils remplacent, l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance, l'emploi de l'auxiliaire *avoir* et *être* avec les verbes usuels, l'accord des participes passés accompagnés de l'auxiliaire *avoir* dans les cas usuels et l'emploi du deux-points et des guillemets qui encadrent les paroles rapportées).

Que devrais-je absolument faire pour améliorer mon texte?

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves dès le début du projet d'écriture.*

DEUXIÈME SECTION

9e année

IMM

PRODUIT — Production écrite

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 9e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève peut :

- rédiger un récit dans lequel les images créées évoquent des sentiments ou des émotions;
- vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année);
- vérifier la chronologie des événements (6e année);
- *faire dialoguer ses personnages**.

Critères de notation

Note

L'élève :

3

- rédige un récit qui respecte les éléments de la mise en situation initiale;
- fait vivre des émotions et des sentiments à ses personnages en recourant à des images évocatrices;
- organise ses idées en tenant compte de la structure du texte narratif;
- enchaîne ses actions de manière à respecter la chronologie des événements;
- *crée des dialogues pertinents et savoureux.*

2

- rédige un récit qui respecte, de manière générale, les éléments de la mise en situation initiale;
- fait vivre des émotions et des sentiments à ses personnages en recourant à des images généralement appropriées;
- organise ses idées en tenant généralement compte de la structure du texte narratif;
- enchaîne ses actions en respectant, de manière générale, la chronologie des événements;
- *crée des dialogues généralement pertinents.*

1

- rédige un récit qui respecte peu ou de façon confuse les éléments de la mise en situation initiale;
- fait vivre des émotions et des sentiments à ses personnages en recourant à des images peu appropriées ou fait vivre peu d'émotions à ses personnages;
- organise ses idées en tenant peu compte de la structure du texte narratif;
- enchaîne ses actions en respectant peu la chronologie des événements ou présente peu d'actions pour faire évoluer le(s) personnage(s);
- *crée peu de dialogues ou des dialogues accessoires.*

* *Ce RAS découle de celui portant sur la manière de rapporter les paroles de quelqu'un (discours direct et indirect - voir RAS de gestion, p. 153).*

PRODUIT — Production écrite

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 9e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- choisit des mots et des expressions justes; reconnaît et évite les anglicismes sémantiques;
- vérifie la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives et exclamatives) (3e à 11e année) et évite les anglicismes syntaxiques;
- respecte les mécanismes de la langue (en particulier, l'orthographe des terminaisons des verbes en é/er/ez, la relation entre les pronoms possessifs ou démonstratifs et les noms qu'ils remplacent, l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance, l'emploi de l'auxiliaire *avoir* et *être* avec les verbes usuels, l'accord des participes passés accompagnés de l'auxiliaire *avoir* dans les cas usuels et l'emploi du deux-points et des guillemets qui encadrent les paroles rapportées).

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• choisit des expressions et des mots variés et précis; il n'emploie pas d'anglicismes sémantiques; • rédige des phrases complètes, complexes et variées dans leur structure et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; il évite les anglicismes syntaxiques; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication.
2	• choisit des expressions et des mots simples et généraux, mais les utilise à bon escient; s'il emploie des anglicismes sémantiques, ils ne nuisent pas à la clarté de la communication; • rédige des phrases complètes, variées dans leur structure et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; s'il emploie des anglicismes syntaxiques, ils nuisent peu à la clarté de la communication; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté de la communication.
1	• choisit des expressions et des mots généraux et utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la compréhension du message; les anglicismes sémantiques nuisent parfois à la clarté de la communication; • rédige des phrases généralement complètes mais peu variées dans leur structure et qui s'éloignent souvent de la syntaxe et des règles de la ponctuation; les anglicismes syntaxiques nuisent parfois à la clarté de la communication; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté de la communication.

DEUXIÈME SECTION

9e année

IMM

▶ Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* (environ 2 périodes) de :

- *l'enchaînement des idées par la subordination de deux phrases;*
- *la façon de rapporter les paroles de quelqu'un en utilisant le discours direct ou indirect.*

Présenter trois mini-leçons** (environ 1/2 période chacune) sur :

- *les terminaisons des verbes en é/er/ez;*
- *la relation entre les pronoms possessifs ou démonstratifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte;*
- *l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance.*

* *Se reporter à la banque de stratégies pour planifier cet enseignement.*
** *Ce modelage peut varier en fonction des besoins d'apprentissage des élèves.*

Préparatifs

- Recueillir plusieurs exemples de courts textes narratifs où des personnages expriment des émotions par rapport à ce qu'ils vivent (contes, récits, extraits de roman).
- Préparer une activité de lecture d'observation et d'appréciation de ces textes. Relever les éléments propres au discours direct et indirect dans ces textes.
- Présenter le schéma narratif (voir Annexe 28).

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un récit mettant en vedette un ou plusieurs jeunes héros qui vivent des aventures ou des problématiques propres à des adolescents de leur âge.
- Expliquer clairement aux élèves les attentes face à ce projet :
  - Présenter la description du projet et les RAS visés;
  - Présenter la grille d'autoévaluation et les critères de notation.

Activation des connaissances antérieures sur :

- les problématiques possibles à l'adolescence;
- le vocabulaire des émotions et des sentiments;
- le schéma narratif (voir *Préparatifs* ci-dessus);
- certains points de grammaire du texte et de la phrase (voir ci-dessus).

Pendant l'écriture

- Créer une ambiance propice à la rédaction de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à consulter leurs pairs/l'enseignant (en recourant à la grille d'autoévaluation).
- Demander aux élèves de sauvegarder les versions intérimaires du texte (s'ils utilisent le traitement de texte).
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction du texte et demander aux élèves d'identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, inviter les élèves à produire la version finale du texte (à l'aide du traitement de texte, s'il y a lieu).
- Colliger les textes dans un recueil ou document multimédia ou les faire lire par le public cible (autre classe de même niveau).

Retour collectif

- Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour des projets ultérieurs.

Activités de prolongement

- Travailler conjointement avec l'enseignant en informatique pour produire un document multimédia avec les textes (TIC); ou
- Collaborer avec l'enseignant de français d'une autre classe pour organiser une activité de lecture à partir des produits finis des élèves.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment.

Troisième tâche : Le texte explicatif

SURVOL

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É3 ➡	• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à un besoin de communiquer de l'information.	
	• L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.	⬅ PÉ1

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
10e ➡	• Rédiger un texte explicatif.	
	• Rédiger un texte dans lequel il présente des informations* ou des arguments selon l'ordre et la structure de texte qui conviennent le mieux à son projet de communication.	⬅ 10e

* *Pour ce projet, l'élève aura à présenter des informations et non des arguments puisqu'il produira un texte explicatif.*

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

QUOI

Chaque élève produit un texte qui explique un phénomène ou une réalité de la vie courante et qui fera partie d'une encyclopédie collective s'intitulant : *Voici pourquoi.*

POURQUOI

Contenu : dans le but d'informer les élèves d'une classe du même ou d'un autre niveau.

Apprentissage de l'écriture : dans le but d'apprendre à prévoir et à utiliser divers procédés appropriés au texte explicatif et à utiliser un programme de traitement de texte ou d'autres outils pour agrémenter la présentation d'un texte (TIC).

QUAND

Pendant environ six à huit périodes en salle de classe.

COMMENT

- **Analyse des paramètres du projet d'écriture et des critères de production**
- **Identification d'un sujet**
- **Préparation d'un plan**
- **Recherche d'information** (consultation de plus d'une source)
- **Rédaction d'une ébauche**
- **Consultation des pairs quant au contenu**
- **Modification du texte, si nécessaire**
- **Consultation des pairs/de l'enseignant quant à la forme** (ex. : structure, langue)
- **Version finale**
- **Ajout d'éléments visuels et mise en pages finale**
- **Publication du texte dans une encyclopédie collective**

Analyse de la complexité de la tâche

- Le type de texte est relativement familier aux élèves, mais il se pourrait que les élèves se limitent à la description du sujet. Il faudra s'assurer qu'ils comprennent bien les divers procédés explicatifs et les utilisent de façon pertinente.
- Les élèves devront prêter une attention particulière à l'édition de leur texte pour que ceux-ci soient exempts de fautes, car ils seront publiés et pourront constituer un ouvrage de référence pour d'autres jeunes.
- Les élèves devront être familiarisés avec des programmes de traitement de texte et de mise en pages.
- La forme finale de présentation des textes devra être relativement uniforme puisque ces textes seront regroupés dans une même encyclopédie.
- Il faudra penser à faire une table des matières pour l'encyclopédie (pratique collective – enseignant et élèves).

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Écriture Discours informatif	Titre : *Voici pourquoi…* (Le texte explicatif)	6 à 8 périodes

* *Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet

Les élèves sont invités à rédiger un texte visant à expliquer un phénomène ou une réalité de la vie courante qui fera partie d'une encyclopédie collective s'intitulant : *Voici pourquoi…* Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à utiliser divers procédés appropriés au texte explicatif et à utiliser un programme de traitement de texte pour agrémenter la présentation finale de leur produit. Ils devront aussi montrer leur habileté à respecter les mécanismes de la langue (en particulier, ceux énumérés ci-dessous).

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)**

En ce qui a trait au **produit de l'écriture**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un texte explicatif;
- vérifier la qualité/pertinence de l'information recueillie dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter (9e année);
- vérifier l'efficacité des procédés propres au texte explicatif;

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- *choisir des mots et des expressions justes et éviter les anglicismes lexicaux* (3e et 4e années);
- vérifier la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives ou exclamatives) (3e à 11e année);
- vérifier l'utilisation de la virgule encadrant les groupes de mots mis en apposition (9e année);
- reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants (9e année);
- vérifier la pertinence de l'utilisation de procédés (choix d'une ou de deux police(s) de caractères, de l'encadré, etc.) pour mettre en relief une partie du texte.

** *Ce projet vise le renforcement de résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 10e année, ou encore permet d'initier les élèves à certaines stratégies qu'ils seront amenés à maîtriser ultérieurement. Ces niveaux sont indiqués entre parenthèses.*

En ce qui a trait au **processus d'écriture**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- consulter divers ouvrages de référence pour explorer son sujet d'écriture (9e année);
- établir un plan de travail qui tient compte des tâches à faire, des exigences du produit final, du temps dont il dispose et des ressources disponibles (9e année);
- prévoir des procédés explicatifs appropriés à son sujet;
- s'assurer de la qualité de l'explication par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion;

GESTION

- noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière (8e année);
- noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot;
- utiliser la terminologie appropriée : compléments circonstanciels, mots mis en apposition et mot mis en apostrophe (9e année);
- modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des périphrases (9e année);
- consulter un dictionnaire des anglicismes pour vérifier l'emploi correct ou l'équivalent de certains mots ou de certaines expressions;

ÉVALUATION

- évaluer ses besoins d'apprentissage après la réalisation de son projet d'écriture.

▷ Évaluation critériée

L'élève pourrait être évalué de façon **formative** ou s'autoévaluer avec ou sans l'aide d'un pair à partir de la grille suivante :

Oui	Non	**Grille d'autoévaluation d'un texte explicatif**
☐	☐	Mon introduction permet au lecteur d'identifier le sujet de mon texte.
☐	☐	Mon développement est bien structuré.
☐	☐	J'ai fourni suffisamment d'informations au lecteur.
☐	☐	J'ai utilisé des procédés explicatifs qui permettent au lecteur de bien comprendre.
☐	☐	J'ai inclus une conclusion à mon texte. Si non, est-ce qu'une conclusion serait nécessaire?
☐	☐	J'ai créé des liens entre mes phrases, mes idées en utilisant des marqueurs de relation appropriés.
☐	☐	J'ai utilisé les mots appropriés.
☐	☐	Les structures de mes phrases sont correctes.
☐	☐	J'ai vérifié l'orthographe d'usage et grammaticale (en particulier, l'emploi de l'auxiliaire *avoir* ou *être* avec les verbes usuels, l'utilisation de la virgule encadrant les groupes de mots mis en apposition et la correction des anglicismes sémantiques).
☐	☐	J'ai ajouté des supports visuels qui appuient le texte. Si non, est-ce nécessaire d'en ajouter.
☐	☐	J'ai utilisé des procédés de formatage qui mettent en relief des éléments clés du texte.

Que devrais-je absolument faire pour améliorer mon texte?

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves dès le début du projet d'écriture.*

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 10e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève peut :

- rédiger un texte dans lequel il présente des informations selon l'ordre et la structure qui conviennent le mieux à son projet de communication;
- utiliser des procédés propres au texte explicatif;
- vérifier la qualité/pertinence et la quantité d'informations recueillies dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter (9e année);
- vérifier la pertinence de l'utilisation des procédés (choix d'une ou de deux police(s) de caractères, de l'encadré, etc.) pour mettre en relief une partie du texte.

Critères de notation

Note

L'élève :

3

- rédige un texte où il présente des informations selon l'ordre et la structure qui conviennent bien à son projet de communication;
- utilise efficacement des procédés propres au texte explicatif;
- présente suffisamment d'informations pertinentes pour permettre au lecteur de bien comprendre;
- utilise de façon efficace/appropriée des procédés (choix d'une ou de deux police(s) de caractères, de l'encadré, etc.) pour mettre en relief des éléments clés du texte.

2

- rédige un texte où il présente des informations selon l'ordre et la structure qui conviennent généralement à son projet de communication;
- utilise, de façon généralement appropriée, des procédés propres au texte explicatif;
- présente généralement des informations pertinentes et suffisantes pour permettre au lecteur de bien comprendre;
- utilise de façon généralement efficace/appropriée des procédés (choix d'une ou de deux police(s) de caractères, de l'encadré, etc.) pour mettre en relief des éléments clés du texte.

1

- rédige un texte où il présente des informations selon un ordre et une structure qui conviennent peu à son projet de communication ou qui ne conviennent pas du tout à ce projet;
- utilise peu de procédés propres au texte explicatif ou les utilise de façon inappropriée;
- présente des informations inappropriées et/ou insuffisantes sans se soucier de la compréhension du lecteur;
- utilise peu de procédés (choix d'une ou de deux police(s) de caractères, de l'encadré, etc.) pour mettre en relief des éléments clés du texte ou les utilise de manière inefficace.

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 10e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- choisit des mots et des expressions justes; reconnaît et évite les anglicismes lexicaux;
- vérifie la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives ou exclamatives) (3e à 11e année);
- respecte les mécanismes de la langue (en particulier, l'emploi de l'auxiliaire *avoir* ou *être* avec les verbes usuels [9e année], l'utilisation de la virgule encadrant les groupes de mots mis en apposition [9e année] et la correction des anglicismes sémantiques).

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• choisit des expressions et des mots variés et précis; il n'emploie pas d'anglicismes lexicaux; • rédige des phrases complètes et complexes qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication.
2	• choisit des expressions et des mots simples et généraux, mais les utilise à bon escient; s'il emploie des anglicismes lexicaux, ils ne nuisent pas à la clarté de la communication; • rédige des phrases complètes qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté de la communication.
1	• choisit des expressions et des mots généraux et utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la compréhension du message; les anglicismes lexicaux nuisent parfois à la clarté de la communication; • rédige des phrases généralement complètes mais qui s'éloignent souvent de la syntaxe et des règles de la ponctuation; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté de la communication.

▶ Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* (environ 1 à 2 périodes)
- *des procédés explicatifs.*

Présenter deux mini-leçons** (environ 1/2 période chacune) sur :
- *l'emploi de la virgule (mot mis en apposition, mot mis en apostrophe);*
- *le traitement de texte - mise en pages (si nécessaire). Voir Annexe 31 sur le sujet.*

* *Se reporter à la banque de stratégies pour planifier cet enseignement.*
** *Ce modelage peut varier en fonction des besoins d'apprentissage des élèves.*

Préparatifs

- Recueillir plusieurs exemples de textes explicatifs (à partir de manuels scolaires, encyclopédies, revues, Internet, etc.).
- Préparer une activité de lecture et d'observation des caractéristiques de ces textes (voir fiche descriptive, Annexe 16).
- Présenter le plan d'un texte explicatif (voir annexes 17 ou 18).

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :
- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un texte visant à expliquer un phénomène ou une réalité de la vie courante qui fera partie d'une encyclopédie collective s'intitulant : *Voici pourquoi...*

- Expliquer clairement aux élèves les attentes face à ce projet :
  - Présenter la description du projet et les RAS visés;
  - Présenter la grille d'autoévaluation et les critères de notation.

Activation des connaissances antérieures sur :
- les phénomènes et les réalités de la vie courante ;
- le texte explicatif et le plan (voir *Préparatifs* ci-dessus);
- le processus d'écriture (voir Annexe 1);
- la recherche d'information (Internet, bibliothèque, etc.);
- certains points de grammaire du texte et de la phrase (voir ci-dessus).

Pendant l'écriture

- Créer une ambiance propice à la rédaction de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à consulter leurs pairs/l'enseignant (en recourant à la grille d'autoévaluation).
- Demander aux élèves de sauvegarder les versions intérimaires du texte.

- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction du texte et demander aux élèves d'identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, inviter les élèves à produire la version finale du texte (à l'aide du traitement de texte).
- Colliger les textes dans une encyclopédie. Préparer une table des matières et une page de couverture.

Retour collectif

- Revenir sur les acquis (se référer aux versions intérimaires, s'il y a lieu) et sur les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour des projets ultérieurs.

Activité de prolongement

- Travailler conjointement avec le ou les enseignants du premier cycle du secondaire et faire part des textes produits aux élèves de leurs classes.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production écrite Discours informatif	Titre : *Voici pourquoi…* (Le texte explicatif)	6 à 8 périodes

* *Durée flexible selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet

Les élèves sont invités à rédiger un texte visant à expliquer un phénomène ou une réalité de la vie courante qui fera partie d'une encyclopédie collective s'intitulant : *Voici pourquoi…* Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à utiliser divers procédés appropriés au texte explicatif et à utiliser un programme de traitement de texte pour agrémenter la présentation finale de leur produit. Ils devront aussi montrer leur habileté à respecter les mécanismes de la langue (en particulier, ceux énumérés ci-dessous).

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)**

En ce qui a trait au **produit de la production écrite**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT
- rédiger un texte dans lequel il présente des informations selon l'ordre et la structure qui conviennent le mieux à son projet de communication;
- vérifier la qualité/pertinence et la quantité de l'information recueillie dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter (9e année);
- vérifier l'efficacité des procédés propres au texte explicatif;
- vérifier la pertinence de l'utilisation de procédés (choix d'une ou de deux police(s) de caractères, de l'encadré, etc.) pour mettre en relief une partie du texte;

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE
- *choisir des mots et des expressions justes et éviter les anglicismes lexicaux* (3e et 4e années);
- vérifier la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives ou exclamatives) (3e à 11e année);
- choisir des mots et des expressions justes;
- vérifier l'emploi de l'auxiliaire *avoir* ou *être* avec les verbes usuels (9e année);

** *Ce projet vise le renforcement de résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 10e année, ou encore permet d'initier les élèves à certaines stratégies qu'ils seront amenés à maîtriser ultérieurement. Ces niveaux sont indiqués entre parenthèses.*

- vérifier l'utilisation de la virgule encadrant les groupes de mots mis en apposition (9e année);
- reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants (9e année).

En ce qui a trait au **processus de production écrite**, l'élève devra :

PLANIFICATION
- consulter divers ouvrages de référence pour explorer son sujet d'écriture (9e année);
- établir un plan de travail qui tient compte des tâches à faire, des exigences du produit final, du temps dont il dispose et des ressources disponibles (9e année).
- prévoir des procédés explicatifs appropriés à son sujet;

GESTION
- noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière (8e année);
- noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot;
- utiliser la terminologie appropriée : compléments circonstanciels*, mots mis en apposition et mot mis en apostrophe [...] (9e année);
- modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions;
- consulter des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction d'un texte.

* *À noter que la grammaire nouvelle favorise l'utilisation de la terminologie « groupe complément » (indiquant une circonstance) plutôt que l'expression « complément circonstanciel ».*

ÉVALUATION
- discuter de ses besoins d'apprentissage après la réalisation de son projet d'écriture.

DEUXIÈME SECTION

10e année

IMM

DEUXIÈME SECTION

10e année

IMM

► Évaluation critériée

L'élève pourrait être évalué de façon **formative** ou s'autoévaluer avec ou sans l'aide d'un pair à partir de la grille suivante :

Oui	Non	**Grille d'autoévaluation d'un texte explicatif**
☐	☐	Mon introduction permet au lecteur d'identifier le sujet de mon texte.
☐	☐	Mon développement est bien structuré.
☐	☐	J'ai fourni suffisamment d'informations au lecteur.
☐	☐	J'ai utilisé des procédés explicatifs qui permettent au lecteur de bien comprendre le texte.
☐	☐	J'ai inclus une conclusion à mon texte. Si non, est-ce qu'une conclusion serait nécessaire?
☐	☐	J'ai créé des liens entre mes phrases et mes idées en utilisant des marqueurs de relation appropriés.
☐	☐	J'ai utilisé les mots appropriés.
☐	☐	Les structures de mes phrases sont correctes.
☐	☐	J'ai vérifié l'orthographe d'usage et grammaticale (en particulier, l'emploi de l'auxiliaire *avoir* ou *être* avec les verbes usuels, l'utilisation de la virgule encadrant les groupes de mots mis en apposition et la correction des anglicismes sémantiques).
☐	☐	J'ai inclus des supports visuels qui appuient le texte. Si non, est-ce nécessaire d'en ajouter?
☐	☐	J'ai utilisé des procédés de formatage qui mettent en relief des éléments clés du texte.

Que devrais-je absolument faire pour améliorer mon texte?

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves dès le début du projet d'écriture.*

PRODUIT — **Production écrite**

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 10e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève peut :

- rédiger un texte dans lequel il présente des informations selon l'ordre et la structure qui conviennent le mieux à son projet de communication;
- utiliser des procédés propres au texte explicatif;
- vérifier la qualité/pertinence et la quantité d'informations recueillies dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter (9e année);
- vérifier la pertinence de l'utilisation de procédés (choix d'une ou de deux police(s) de caractères, de l'encadré, etc.) pour mettre en relief une partie du texte.

Note — **Critères de notation**

L'élève :

3

- rédige un texte où il présente des informations selon l'ordre et la structure qui conviennent bien à son projet de communication;
- utilise efficacement des procédés propres au texte explicatif;
- présente suffisamment d'informations pertinentes pour permettre au lecteur de bien comprendre;
- utilise de façon efficace/appropriée des procédés (choix d'une ou de deux police(s) de caractères, de l'encadré, etc.) pour mettre en relief des éléments clés du texte.

2

- rédige un texte où il présente des informations selon l'ordre et la structure qui conviennent, de manière générale, à son projet de communication;
- utilise, de façon généralement appropriée, des procédés propres au texte explicatif;
- présente généralement des informations pertinentes et suffisantes pour permettre au lecteur de bien comprendre le sujet;
- utilise de façon généralement efficace/appropriée des procédés (choix d'une ou de deux police(s) de caractères, de l'encadré, etc.) pour mettre en relief des éléments clés du texte.

1

- rédige un texte où il présente des informations selon un ordre et une structure qui conviennent peu à son projet de communication ou qui ne conviennent pas du tout à ce projet;
- utilise peu ou de façon inappropriée, des procédés propres au texte explicatif;
- présente des informations inappropriées ou insuffisantes sans se soucier de la compréhension du lecteur;
- utilise peu de procédés (choix d'une ou de deux police(s) de caractères, de l'encadré, etc.) pour mettre en relief des éléments clés du texte ou les utilise de manière inefficace.

PRODUIT — Production écrite

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 10e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- choisit des mots et des expressions justes, reconnaît et évite les anglicismes lexicaux;
- vérifie la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives ou exclamatives) (3e à 11e année);
- respecte les mécanismes de la langue (en particulier, l'emploi de l'auxiliaire *avoir* ou *être* avec les verbes usuels [9e année], l'utilisation de la virgule encadrant les groupes de mots mis en apposition [9e année] et la correction des anglicismes sémantiques).

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• choisit des expressions et des mots variés et précis; il n'emploie pas d'anglicismes lexicaux; • rédige des phrases complètes et complexes qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication.
2	• choisit des expressions et des mots simples et généraux, mais les utilise à bon escient; s'il emploie des anglicismes lexicaux, ils nuisent peu à la clarté de la communication; • rédige des phrases complètes qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté de la communication.
1	• choisit des expressions et des mots généraux et utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la compréhension du message; les anglicismes lexicaux nuisent parfois à la clarté de la communication; • rédige des phrases généralement complètes mais qui s'éloignent souvent de la syntaxe et des règles de la ponctuation; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté de la communication.

81

▷ Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* (environ 1 à 2 périodes) :
- *des procédés explicatifs.*

Présenter deux mini-leçons** (environ 1/2 période chacune) sur :
- *l'emploi de la virgule (mots mis en apposition, mot mis en apostrophe);*
- *le traitement de texte - mise en pages (si nécessaire). Voir Annexe 31 sur le sujet.*

* *Se reporter à la banque de stratégies pour planifier cet enseignement.*
** *Ce modelage peut varier en fonction des besoins d'apprentissage des élèves.*

Préparatifs

- Recueillir plusieurs exemples de textes explicatifs (à partir de manuels scolaires, encyclopédies, revues, Internet, etc.).
- Préparer une activité de lecture et d'observation des caractéristiques de ces textes (voir fiche descriptive, Annexe 16).
- Présenter le plan d'un texte explicatif (voir Annexe 17).

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :
- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un texte visant à expliquer un phénomène ou une réalité de la vie courante et qui fera partie d'une encyclopédie collective s'intitulant : *Voici pourquoi.*

- Expliquer clairement aux élèves les attentes face à ce projet :
  – Présenter la description du projet et les RAS visés;
  – Présenter la grille d'autoévaluation et les critères de notation.

Activation des connaissances antérieures sur :
- les phénomènes et les réalités de la vie courante;
- le texte explicatif (voir *Préparatifs* ci-dessus);
- le processus d'écriture (voir Annexe 1);
- la recherche d'information (Internet, bibliothèque, etc.);
- certains points de grammaire du texte et de la phrase (voir ci-dessus).

Pendant l'écriture

- Créer une ambiance propice à la rédaction de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à consulter leurs pairs/l'enseignant (en recourant à la grille d'autoévaluation).
- Demander aux élèves de sauvegarder les versions intérimaires du texte.
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction du texte et demander aux élèves d'identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, inviter les élèves à produire la version finale du texte.
- Colliger les textes dans une encyclopédie. Préparer une table des matières et une page de couverture.

Retour collectif

- Revenir sur les acquis (se référer aux versions intérimaires, s'il y a lieu) et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour des projets ultérieurs.

Activité de prolongement

- Travailler conjointement avec le ou les enseignants du premier cycle du secondaire pour faire part des textes produits aux élèves de leurs classes.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment.

Quatrième tâche : Le résumé de texte

SURVOL

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É3 ➡	• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à un besoin de communiquer de l'information.	
	• L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.	⬅ PÉ1

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
11e ➡	• Résumer un texte analytique en s'appuyant sur la structure qui caractérise ce genre de texte.	
	• Rédiger un résumé de texte.	⬅ 11e

DEUXIÈME SECTION

11e année

FR/IMM

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

QUOI

Chaque élève fait le résumé d'un texte d'information tiré d'une revue ou d'un livre de son choix (sur un thème choisi par les élèves/l'enseignant).

POURQUOI

Contenu : dans le but d'informer des élèves d'une classe d'un même ou d'un autre niveau.

Apprentissage de l'écriture : dans le but d'apprendre à condenser l'information en respectant la structure initiale et le ton d'un texte.

QUAND

Pendant environ trois périodes en salle de classe.

COMMENT

- **Lecture globale du texte à résumer** (identification du thème et de l'intention de l'auteur)
- **Relecture du texte et annotations** (identification du problème posé, des idées principales et secondaires, des solutions ou des mots; marqueurs de relation; phrases ou paragraphes/exemples/idées clés; regroupement des paragraphes qui traitent d'un même thème)
- **Préparation d'un schéma du résumé** (<u>introduction</u> – objectifs de l'auteur ou problématique et hypothèses; <u>développement</u> – idées principales et secondaires ou raisonnement et arguments; <u>conclusion</u> – solutions ou résultats)
- **Rédaction d'une ébauche en tenant compte des annotations et des critères de production** (ex. : longueur, structure, etc.)
- **Consultation des pairs quant au contenu**
- **Modification du texte, si nécessaire**
- **Consultation des pairs/de l'enseignant quant à la forme** (ex. : structure, langue)
- **Version finale du résumé**
- **Ajout d'éléments visuels et mise en pages finale**

DEUXIÈME SECTION

11e année

FR/IMM

Analyse de la complexité de la tâche

- Les élèves ne reconnaissent pas toujours les idées principales d'un texte.
- Les élèves ne savent pas toujours comment paraphraser des idées (reformuler à leur façon).
- Découper un résumé en autant d'idées que de paragraphes peut s'avérer difficile pour certains élèves, d'où l'importance de la préparation d'un plan pour son résumé.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Écriture Discours informatif	Titre : Le résumé de texte	3 périodes

* *Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet

Les élèves sont invités à rédiger le résumé d'un texte analytique tiré d'une revue ou d'un livre de leur choix et portant sur un thème préféré (ou un thème générique choisi en collaboration avec l'enseignant) dans le but d'orienter un lecteur avant qu'il commence la lecture du texte intégral. Ces résumés de textes seront réunis dans une bibliographie annotée en vue d'une consultation future. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à condenser l'information d'un texte, tout en respectant sa structure ainsi que le ton du texte lui-même. L'élève devra aussi démontrer son habileté à reformuler cette information à sa façon et à respecter les mécanismes de la langue.

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)**

En ce qui a trait au **produit de l'écriture**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- résumer un texte analytique en s'appuyant sur la structure qui caractérise ce genre de texte;
- vérifier la quantité d'information nécessaire à la clarté de son message (6e année);
- vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte analytique;

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- *choisir des mots et des expressions justes et éviter les anglicismes lexicaux* (3e et 4e années);
- vérifier la construction des phrases en assurant des liens entre celles-ci;
- reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants (9e année);
- vérifier la relation entre les pronoms relatifs [...] et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte;
- vérifier le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects;
- vérifier l'utilisation [...] des parenthèses;

** *Ce projet vise le renforcement de résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 11e année, ou encore permet d'initier les élèves à certaines stratégies qu'ils seront amenés à maîtriser ultérieurement. Ces niveaux sont indiqués entre parenthèses.*

En ce qui a trait au **processus d'écriture**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- prévoir un moyen d'annoter le texte [à résumer] ou de prendre des notes* (9e année);
- faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte analytique*;
- organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion (7e année);

* *Ces RAS sont tirés du domaine de la lecture.*

GESTION

- noter ses interrogations quant à l'ordre des idées (12e année);
- noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot (10e année);
- utiliser la terminologie appropriée : pronom relatif..., parenthèse...;
- modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions (8e année);
- consulter un dictionnaire de synonymes (10e année);
- consulter des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction de son texte;

ÉVALUATION

- évaluer sa capacité de réviser son texte pour l'enrichir.

▷ **Évaluation critériée**

L'élève pourrait être évalué de façon **formative** ou s'autoévaluer avec ou sans l'aide d'un pair à partir de la grille suivante :

Oui	Non	**Grille d'autoévaluation d'un résumé de texte**
☐	☐	Mon plan suit la logique utilisée par l'auteur du texte original.
☐	☐	J'ai bien retenu toutes les idées principales du texte original.
☐	☐	J'ai éliminé toutes les idées secondaires non essentielles ou les exemples superflus.
☐	☐	J'ai fourni suffisamment d'information pour que le lecteur comprenne bien le contenu.
☐	☐	J'ai assuré des liens entre mes phrases/mes idées.
☐	☐	J'ai reformulé les idées dans mes mots.
☐	☐	J'ai choisi des mots ou des expressions justes et appropriés (synonymes).
☐	☐	J'ai été fidèle au ton utilisé par l'auteur du texte original.
☐	☐	J'ai placé les mots ou phrases cités du texte entre guillemets, s'il y a lieu.
☐	☐	Les structures de mes phrases respectent la syntaxe et la ponctuation française.
☐	☐	Mon résumé équivaut à environ 20 % du texte original.

Que devrais-je absolument faire pour améliorer mon texte?

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves dès le début du projet d'écriture.*

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 11e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève peut :

- rédiger un résumé de texte;
- assurer l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte analytique;
- assurer la présence de l'information nécessaire à la clarté du message (6e année).

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• condense pertinemment l'information en faisant souvent ressortir les idées principales du texte original; • respecte la structure et le ton du texte original; • fournit l'information nécessaire à la clarté du message.
2	• condense adéquatement l'information en faisant généralement ressortir les idées principales du texte original; • respecte, de façon générale, la structure et le ton du texte original; • fournit généralement l'information nécessaire à la clarté du message.
1	• condense peu l'information, en faisant parfois ressortir les idées principales du texte original ou condense l'information de manière insuffisante; • respecte peu la structure et le ton du texte original ou ne les respecte pas du tout; • fournit trop peu d'information pour assurer la clarté du message ou n'en fournit pas du tout.

89

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 11e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- choisit des mots et des expressions justes, reconnaît et évite les anglicismes lexicaux;
- vérifie la construction des phrases en assurant des liens entre celles-ci et évite les anglicismes syntaxiques;
- respecte les mécanismes de la langue (en particulier, l'utilisation des pronoms relatifs, le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects et l'utilisation des parenthèses).

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• choisit des expressions et des mots précis en reformulant l'information à sa façon; il n'emploie pas d'anglicismes lexicaux; • rédige des phrases complètes qui respectent la syntaxe et la ponctuation en assurant des liens pertinents entre celles-ci et évite les anglicismes syntaxiques; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication.
2	• choisit des expressions et des mots généralement adéquats en reformulant la plupart du temps l'information à sa façon; s'il emploie des anglicismes lexicaux, ils ne nuisent pas à la clarté de la communication; • rédige des phrases complètes qui respectent, la plupart du temps, la syntaxe et la ponctuation, tout en assurant des liens généralement appropriés entre celles-ci; s'il emploie des anglicismes syntaxiques, il ne nuisent pas à la clarté de la communication; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté de la communication.
1	• choisit un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la compréhension du message, ou ne reformule pas l'information à sa façon; les anglicismes lexicaux nuisent parfois à la clarté de la communication; • rédige des phrases généralement complètes mais qui respectent peu la syntaxe et la ponctuation. Il assure peu de liens ou des liens vagues ou non appropriés entre celles-ci; les anglicismes syntaxiques nuisent parfois à la clarté de la communication; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté de la communication.

▶ Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* (environ 1 à 2 périodes) de :

- *la modification d'un texte par l'abstraction de phrases ou de propositions.*

Présenter deux mini-leçons** (environ 1/2 période chacune) sur :

- *les caractéristiques d'un bon résumé (voir Annexe 26);*
- *le traitement de texte (voir Annexe 31 sur le sujet).*

* *Se reporter à la banque de stratégies pour planifier cet enseignement.*
** *Ce modelage peut varier en fonction des besoins d'apprentissage des élèves.*

Préparatifs

- Recueillir des exemples de textes intégraux et de résumés de ces textes et en faire ressortir les qualités. (Voir fiche descriptive en annexe ou suggestions de sites Internet, à la page suivante; ou manuels scolaires, ex. : *Référentiel, En toutes lettres.*)

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger le résumé d'un texte d'information tiré d'une revue ou d'un livre de leur choix*** et portant sur un thème préféré (ou un thème générique choisi en collaboration avec l'enseignant) dans le but d'orienter un lecteur avant qu'il commence à lire le texte intégral.

*** *La source du texte intégral doit alors être indiquée au bas du résumé.*

- Expliquer clairement aux élèves les attentes face à ce projet :
  – Présenter la description du projet et les RAS visés;
  – Présenter la grille d'autoévaluation et les critères de notation.

Activation des connaissances antérieures sur :

- l'annotation d'un texte;
- l'utilisation d'un plan;
- le résumé de texte (voir *Préparatifs* ci-dessus);
- la reformulation de phrases/d'idées et les marqueurs de relation;
- la recherche de synonymes (sources de référence – dictionnaires, logiciels pour trouver des équivalents de mots);
- le traitement de texte.

Pendant l'écriture	• Encourager les élèves à recourir au traitement de texte. • Leur rappeler l'utilisation des dictionnaires ou d'autres sources de référence pour la reformulation des phrases/idées. • Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction du texte et demander aux élèves d'identifier des moyens de les surmonter.
Après l'écriture	• Après une dernière vérification du contenu et de la langue, inviter les élèves à produire la version finale du texte (à l'aide du traitement de texte, s'il y a lieu). • Faire lire les textes de façon individuelle ou à voix haute et demander aux élèves de la classe de réagir.

DEUXIÈME SECTION

11e année

FR

Retour collectif	• Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture. • Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour des projets ultérieurs.
Activité de prolongement	• Demander aux élèves de résumer en quelques phrases leurs projets de recherche avant de remettre leur travail pour les habituer à condenser l'information.
Évaluation	• Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment.

Suggestions de sites Internet sur le résumé de texte :

À noter que les sites Internet ci-dessous sont soumis à l'enseignant à titre d'information uniquement. CES SITES NE SONT PAS AUTORISÉS PAR ALBERTA LEARNING. Avant de proposer ces sites aux élèves, l'enseignant doit absolument s'assurer que le contenu des sites ou les liens suggérés ne pourraient, en aucun cas, heurter la sensibilité de ses élèves ou de la communauté.

Ces sites étaient fonctionnels le 20 décembre 2001.

http://www.cyberprofs.net/resume.asp

http://www.chez.com/juricours/method/resume.html

Le site suivant contient des exercices de résumé de texte.
http://www.georgetown.edu/spielmann/courses/txt/resume.htm

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production écrite Discours informatif	Titre : Le résumé de texte	4 périodes

* *Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet

Les élèves sont invités à rédiger le résumé d'un texte d'information tiré d'une revue ou d'un livre de leur choix dans le but d'orienter un lecteur avant qu'il commence la lecture du texte intégral. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à condenser l'information d'un texte tout en respectant la structure de ce dernier, ainsi que le ton du texte lui-même. L'élève devra aussi montrer son habileté à reformuler cette information à sa façon et à respecter les mécanismes de la langue.

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)**

En ce qui a trait au **produit de la production écrite**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un résumé de texte;
- vérifier la présence de l'information nécessaire à la clarté du message (6e année);
- vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte analytique;

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- choisir des mots et des expressions justes et éviter les anglicismes lexicaux (3e et 4e années);
- vérifier la construction des phrases en assurant des liens entre celles-ci;
- vérifier le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects.

** *Ce projet vise le renforcement de résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 11e année, ou encore permet d'initier les élèves à certaines stratégies qu'ils seront amenés à maîtriser ultérieurement. Ces niveaux sont indiqués entre parenthèses.*

DEUXIÈME SECTION

11e année

IMM

En ce qui a trait au **processus de production écrite**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- prévoir un moyen d'annoter le texte [à résumer] (8e année) ou de prendre des notes* (10e année);
- faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte analytique*;
- organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion (7e année);

* *Ces RAS sont tirés du domaine de la lecture.*

GESTION

- noter ses interrogations quant à l'ordre des idées dans le texte;
- noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot (10e année);
- utiliser la terminologie appropriée : [...] types de texte;
- modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions (10e année);
- consulter un dictionnaire usuel grand public pour trouver les différents sens d'un mot, pour vérifier le choix des prépositions ou pour relever les synonymes et les antonymes (9e année);
- consulter des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction de son texte;

ÉVALUATION

- discuter de sa capacité à utiliser des outils de référence pour répondre à ses besoins de rédaction.

DEUXIÈME SECTION

11e année

IMM

▶ Évaluation critériée

L'élève pourrait être évalué de façon **formative** ou s'autoévaluer avec ou sans l'aide d'un pair à partir de la grille suivante :

Oui	Non	Grille d'autoévaluation d'un résumé
☐	☐	Mon plan suit la logique utilisée par l'auteur du texte original.
☐	☐	J'ai bien retenu toutes les idées principales du texte original.
☐	☐	J'ai éliminé toutes les idées secondaires non essentielles ou les exemples superflus.
☐	☐	J'ai fourni suffisamment d'informations pour que le lecteur comprenne bien le contenu.
☐	☐	J'ai assuré des liens entre mes phrases/mes idées.
☐	☐	J'ai reformulé les idées dans mes mots.
☐	☐	J'ai choisi des mots ou des expressions justes et appropriés (synonymes).
☐	☐	J'ai été fidèle au ton utilisé par l'auteur du texte original.
☐	☐	J'ai placé les mots ou les phrases cités du texte entre guillemets, s'il y a lieu.
☐	☐	Les structures de mes phrases respectent la syntaxe et la ponctuation française.
☐	☐	Mon résumé représente-t-il environ 20 % du texte original.

Que devrais-je absolument faire pour améliorer mon texte?

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves dès le début du projet d'écriture.*

PRODUIT	**Production écrite**

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 11e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève peut :

- rédiger un résumé de texte;
- assurer l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte analytique;
- assurer la présence de l'information nécessaire à la clarté du message (6e année).

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• condense pertinemment l'information en faisant souvent ressortir les idées principales du texte original; • respecte la structure et le ton du texte original; • fournit l'information nécessaire à la clarté du message.
2	• condense adéquatement l'information en faisant généralement ressortir les idées principales du texte original; • respecte, de façon générale, la structure et le ton du texte original; • fournit généralement l'information nécessaire à la clarté du message.
1	• condense peu l'information en faisant parfois ressortir les idées principales du texte original ou condense l'information de manière insuffisante; • respecte peu la structure et le ton du texte original ou ne les respecte pas du tout; • fournit trop peu d'information pour assurer la clarté du message.

DEUXIÈME SECTION

11e année

IMM

PRODUIT — Production écrite

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 11e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- choisit des mots et des expressions justes; reconnaît et évite les anglicismes lexicaux;
- vérifie la construction des phrases en assurant des liens entre celles-ci;
- respecte les mécanismes de la langue (en particulier, le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects).

Note

Critères de notation

L'élève :

3

- choisit des expressions et des mots précis en reformulant l'information à sa façon; il n'emploie pas d'anglicismes lexicaux;
- rédige des phrases complètes qui respectent la syntaxe et la ponctuation en assurant des liens pertinents entre celles-ci;
- respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue; les erreurs, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication.

2

- choisit des expressions et des mots généralement adéquats en reformulant la plupart du temps l'information à sa façon; s'il emploie des anglicismes lexicaux, ils nuisent peu à la clarté de la communication;
- rédige des phrases complètes qui respectent, la plupart du temps, la syntaxe et la ponctuation, tout en assurant des liens généralement appropriés entre celles-ci;
- respecte généralement les mécanismes de la langue; les erreurs nuisent peu à la clarté de la communication.

1

- choisit un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la compréhension du message, ou ne reformule pas l'information à sa façon; les anglicismes lexicaux nuisent parfois à la clarté de la communication;
- rédige des phrases généralement complètes mais qui respectent peu la syntaxe et la ponctuation. Il assure peu de liens ou des liens vagues ou non appropriés entre celles-ci;
- fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté de la communication.

► Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* (1 à 2 périodes) de :

- *la modification d'un texte par l'abstraction de phrases ou de propositions.*

Présenter deux mini-leçons** (environ 1/2 période chacune) sur :

- *les caractéristiques d'un bon résumé (voir Annexe 26);*
- *le traitement de texte (voir Annexe 31 sur le sujet).*

* *Se reporter à la banque de stratégies pour planifier cet enseignement.*
** *Ce modelage peut varier en fonction des besoins d'apprentissage des élèves.*

Préparatifs

- Recueillir des exemples de textes intégraux et de résumés de ces textes et en faire ressortir les qualités (Voir fiche descriptive en annexe ou suggestions de sites Internet, à la page suivante; ou manuels scolaires, ex. : *Référentiel, En toutes lettres.*)

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger le résumé d'un texte d'information tiré d'une revue ou d'un livre de leur choix*** dans le but d'inciter ou de décourager un lecteur à lire le texte intégral.

*** *La source du texte intégral doit alors être indiquée au bas du résumé.*

- Expliquer clairement aux élèves les attentes face à ce projet :
  - Présenter la description du projet et les RAS visés;
  - Présenter la grille d'autoévaluation et les critères de notation.

Activation des connaissances antérieures sur :

- l'annotation d'un texte;
- l'utilisation d'un plan;
- le résumé de texte (voir *Préparatifs* ci-dessus);
- la reformulation de phrases/d'idées et les marqueurs de relation;
- la recherche de synonymes (sources de référence – dictionnaires, logiciels pour trouver des équivalents de mots);
- le traitement de texte.

Pendant l'écriture

- Encourager les élèves à recourir au traitement de texte.
- Leur rappeler l'utilisation des dictionnaires ou d'autres sources de référence pour la reformulation des phrases/idées.
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction du texte et demander aux élèves d'identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, inviter les élèves à produire la version finale du texte (à l'aide du traitement de texte, s'il y a lieu).
- Faire lire les textes de façon individuelle ou à voix haute et demander aux élèves de la classe de réagir.

Retour collectif

- Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour des projets ultérieurs.

Activité de prolongement

- Demander aux élèves de résumer en quelques phrases leurs projets de recherche avant de remettre leur travail pour les habituer à condenser l'information.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment.

Suggestions de sites Internet sur le résumé de texte :

À noter que les sites Internet ci-dessous sont soumis à l'enseignant à titre d'information uniquement. CES SITES NE SONT PAS AUTORISÉS PAR ALBERTA LEARNING. Avant de proposer ces sites aux élèves, l'enseignant doit absolument s'assurer que le contenu des sites ou les liens suggérés ne pourraient, en aucun cas, heurter la sensibilité de ses élèves ou de la communauté.

Ces sites étaient fonctionnels le 20 décembre 2001.

http://www.cyberprofs.net/resume.asp

http://www.chez.com/juricours/method/resume.html

Le site suivant contient des exercices de résumé de texte.
http://www.georgetown.edu/spielmann/courses/txt/resume.htm

Cinquième tâche : Le texte argumentatif

SURVOL

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É3 ➡	• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à un besoin de communiquer de l'information.	
	• L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.	⬅ PÉ1

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
12e ➡	• Rédiger un texte argumentatif.	
	• Rédiger des textes argumentatifs* et/ou analytiques en respectant les caractéristiques propres à ces textes.	⬅ 12e

* *Dans ce projet, les élèves sont invités à prendre position sur un sujet, donc à produire un texte argumentatif.*

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

QUOI

Produire une lettre** ou un texte d'opinion portant sur un sujet d'actualité ou d'intérêt général qui sera publié dans le journal de l'école, de la communauté ou de la province.

POURQUOI

Contenu : dans le but de convaincre les lecteurs sur la position à prendre sur un sujet d'actualité.

Apprentissage de l'écriture : dans le but d'apprendre à défendre des arguments valables, en les appuyant sur des exemples pertinents qui renforcent sa prise de position.

Dans le but d'utiliser de façon appropriée des procédés argumentatifs.

QUAND

Pendant environ 6 à 8 périodes en salle de classe (y compris la mise en pages avec l'utilisation du traitement de texte).

COMMENT

- **Analyse des paramètres du projet d'écriture, compte tenu des critères de production**
- **Identification d'un sujet**
- **Préparation d'un plan**
- **Recherche d'information** (consultation de plus d'une source : lecture de divers points de vue sur le sujet, accumulation de faits, preuves, statistiques, témoignages, citations susceptibles de soutenir la thèse de départ)

** *Le protocole de la lettre officielle est au programme de français langue première uniquement.*

- Rédaction d'une ébauche
- Consultation des pairs quant au contenu
- Modification du texte, si nécessaire
- Consultation des pairs/de l'enseignant quant à la forme (ex. : structure, langue)
- Version finale (en tenant compte du protocole de présentation, dans le cas d'une lettre)
- Publication dans le journal de l'école ou envoi dans le journal communautaire ou provincial

Analyse de la complexité de la tâche

- Les élèves pourraient juger difficile de fournir des exemples pertinents et convaincants qui renforcent les arguments.
- Les élèves ne différencient pas toujours les faits des opinons, bien que ce soit un RAS de lecture visé en 8e année (FR) et 9e année (IMM).
- Les élèves ne sont pas nécessairement familiers avec le protocole de la lettre en français qui est différent sur plusieurs points du protocole de la lettre en anglais.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Écriture Discours informatif	Titre : *Selon moi...* (Le texte argumentatif)	6 à 8 périodes

* *Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet

Les élèves sont invités à rédiger une lettre d'opinion portant sur un sujet d'actualité ou d'intérêt général dans le but de la publier dans le journal de l'école, de la communauté ou de la province. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à bâtir une argumentation serrée, à respecter les mécanismes de la langue (en particulier, ceux énumérés ci-dessous) ainsi que le protocole de la lettre.

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)**

En ce qui a trait au **produit de l'écriture**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un texte argumentatif;
- vérifier la façon d'exprimer ses idées en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter (11e année);
- vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte argumentatif;
- s'assurer que la présentation finale de son texte est soignée et appropriée à son projet d'écriture (dans ce cas-ci, le protocole de la lettre, si le texte argumentatif est écrit sous forme de lettre d'opinion/lettre ouverte) (6e année);

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- *choisir des mots et des expressions justes et éviter les anglicismes lexicaux* (3e et 4e années);
- vérifier la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives ou exclamatives) (3e à 11e année);
- vérifier la relation entre les pronoms relatifs, indéfinis ou interrogatifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte (11e année);
- vérifier le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects (11e année);
- vérifier l'accord du participe passé dans les cas particuliers;
- vérifier l'utilisation du deux-points, du point-virgule, des points de suspension dans les cas usuels, des parenthèses (11e année);
- vérifier le choix du registre de langue et le modifier au besoin.

** *Ce projet vise le renforcement de résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 12e année. Ces niveaux sont indiqués entre parenthèses.*

En ce qui a trait au **processus d'écriture**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- choisir la façon de traiter le sujet de son projet d'écriture en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter (11e année);
- déterminer le registre de langue approprié à la situation de communication;
- prévoir les procédés argumentatifs appropriés à son intention de communication;
- s'assurer de la qualité de l'argumentation prévue par la discussion et la consultation d'ouvrages de référence;

GESTION

- noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot (10e année);
- noter ses interrogations quant à l'ordre des idées;
- utiliser la terminologie appropriée : pronom relatif et interrogatif, parenthèse, point-virgule, points de suspension [...] verbe transitif direct et indirect (11e année);
- modifier son texte pour varier la façon de rapporter les paroles ou pensées de quelqu'un en utilisant le discours direct ou indirect (10e année);
- modifier son texte pour susciter les réactions souhaitées chez le lecteur (11e année);
- consulter des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction de son texte (11e année);
- consulter des dictionnaires [...] de citations pour enrichir son texte;

ÉVALUATION

- évaluer sa capacité à réviser son texte pour l'enrichir;
- évaluer sa capacité à respecter ou à ajuster son plan de travail selon ses besoins.

▷ Évaluation critériée

L'élève pourrait être évalué de façon **formative** ou s'autoévaluer avec ou sans l'aide d'un pair à partir de la grille suivante :

Oui	Non	Grille d'autoévaluation d'un texte argumentatif
☐	☐	Mon introduction annonce mon sujet. Ma prise de position. Mes principaux arguments.
☐	☐	Mon plan est logique et convaincant.
☐	☐	J'ai choisi des arguments pertinents pour persuader le lecteur.
☐	☐	J'ai bien classé (présenté) mes arguments.
☐	☐	J'ai sélectionné des exemples appropriés pour illustrer mes arguments.
☐	☐	Ma conclusion est en accord avec ma prise de position.
☐	☐	J'ai utilisé les mots appropriés.
☐	☐	J'ai adopté le ton approprié.
☐	☐	Les structures de mes phrases sont correctes et variées.
☐	☐	J'ai utilisé le registre de langue approprié au public cible.
☐	☐	J'ai vérifié l'orthographe d'usage et grammaticale (en particulier, l'utilisation des pronoms relatifs, indéfinis ou interrogatifs, le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects, l'accord du participe passé dans les cas particuliers et l'utilisation du deux-points, du point-virgule, des points de suspension dans les cas usuels et des parenthèses).
☐	☐	J'ai respecté le protocole de la lettre.

Que devrais-je absolument faire pour améliorer mon texte?

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves dès le début du projet d'écriture.*

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 12e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève peut :

- rédiger un texte argumentatif en respectant les caractéristiques propres à ce type de texte (structure et ton);
- utiliser des procédés propres au texte argumentatif;
- exprimer ses idées en tenant compte de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter;
- s'assurer que la présentation finale de son texte est soignée et appropriée à son projet d'écriture (dans ce cas-ci, le protocole de la lettre).

Critères de notation

Note	*L'élève :*
3	• rédige un texte argumentatif en respectant bien la structure et le ton de ce type de texte; • utilise efficacement des procédés propres au texte argumentatif; • exprime ses idées de façon précise et variée, en utilisant le registre de langue approprié au public cible; • tient compte de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter; • offre une présentation finale de son texte qui est soignée et appropriée à son projet d'écriture (dans ce cas-ci, le protocole de la lettre).
2	• rédige un texte argumentatif en respectant, la plupart du temps, la structure et le ton de ce type de texte; • utilise, de façon généralement appropriée, des procédés propres au texte argumentatif; • exprime ses idées de façon claire, en utilisant un registre de langue généralement approprié au public cible; • tient généralement compte de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter; • offre une présentation finale de son texte qui est soignée et généralement appropriée à son projet d'écriture (dans ce cas-ci, le protocole de la lettre).
1	• rédige un texte argumentatif en respectant peu la structure et le ton de ce type de texte ou en ne les respectant pas; • utilise, de façon peu appropriée ou inadéquate, des procédés propres au texte argumentatif; • exprime ses idées de façon vague ou confuse et ne tient pas vraiment compte du registre de langue à utiliser avec son public; • tient peu compte de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter; • offre une présentation finale de son texte qui est peu soignée et/ou peu appropriée à son projet d'écriture, ou encore respecte peu le protocole de la lettre.

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 12e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- choisit des mots et des expressions justes; reconnaît et évite les anglicismes lexicaux;
- vérifie la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives ou exclamatives) (3e à 11e année);
- respecte les mécanismes de la langue (en particulier, l'utilisation des pronoms relatifs, indéfinis ou interrogatifs, le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects, l'accord du participe passé dans les cas particuliers et l'utilisation du deux-points, du point-virgule, des points de suspension dans les cas usuels et des parenthèses).

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• choisit des expressions et des mots variés et précis; il n'emploie pas d'anglicismes lexicaux; • rédige des phrases complètes, complexes et variées dans leur structure et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication.
2	• choisit des expressions et des mots simples et généraux, mais les utilise à bon escient; s'il emploie des anglicismes lexicaux, ils ne nuisent pas à la clarté de la communication; • rédige des phrases complètes, variées dans leur structure et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté de la communication.
1	• choisit des expressions et des mots généraux et utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la compréhension du message; les anglicismes lexicaux nuisent parfois à la clarté de la communication; • rédige des phrases généralement complètes, mais peu variées dans leur structure et qui s'éloignent souvent de la syntaxe et des règles de la ponctuation; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté de la communication.

C

▶ Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* (environ 1 à 2 périodes) :
- *des procédés argumentatifs.*

Présenter trois mini-leçons** (environ 1/2 période chacune) sur :
- *l'emploi des citations (voir Annexe 11);*
- *l'emploi de certains signes de ponctuation;*
- *le protocole de la lettre (voir Annexe 25).*

* *Se reporter à la banque de stratégies pour planifier cet enseignement.*
** *Ce modelage peut varier en fonction des besoins d'apprentissage des élèves.*

Préparatifs

- Recueillir plusieurs exemples de textes argumentatifs (lettres d'opinion ou ouvertes tirées de journaux, revues, manuels scolaires, etc.).
- Préparer une activité de lecture et d'observation des caractéristiques de ces textes (voir fiche descriptive, Annexe 21).
- Présenter le plan d'un texte argumentatif (voir Annexe 22).

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :
- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un texte d'opinion portant sur un sujet d'actualité ou d'intérêt général dans le but de la publier dans le journal de l'école, de la communauté ou de la province.
- Expliquer clairement aux élèves les attentes face à ce projet :
  - Présenter la description du projet et les RAS visés;
  - Présenter la grille d'autoévaluation et les critères de notation.

Activation des connaissances antérieures sur :
- les sujets d'actualité ou d'intérêt général de nature controversée;
- le texte argumentatif et le plan (voir *Préparatifs* ci-dessus);
- la recherche d'information (statistiques, faits, citations, etc.);
- certains points de grammaire du texte et de la phrase (voir ci-dessus).

Pendant l'écriture

- Créer une ambiance propice à la rédaction de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à consulter leurs pairs/l'enseignant (en recourant à la grille d'autoévaluation).
- Leur suggérer de sauvegarder les versions intérimaires du texte (s'ils utilisent le traitement de texte).
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction du texte et demander aux élèves d'identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, inviter les élèves à produire la version finale du texte (à l'aide du traitement de texte, s'il y a lieu).
- Envoyer les textes à faire publier.

Retour collectif

- Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour des projets ultérieurs.

Activité de prolongement

- Travailler conjointement avec l'enseignant d'études sociales pour la rédaction de textes d'opinion portant sur des sujets controversés de nature politique, socioéconomique, etc.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production écrite Discours informatif	Titre : *Selon moi...* (Le texte argumentatif)	6 à 8 périodes

* *Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves*

▶ Description du projet

Les élèves sont invités à rédiger un texte d'opinion portant sur un sujet d'actualité ou d'intérêt général dans le but de faire réfléchir les élèves d'une autre classe** à une réalité proche des jeunes (*le décrochage scolaire – l'abandon du programme d'immersion, le travail à temps partiel pour les étudiants, la cigarette, le taxage [intimidation] à l'école, etc.*). Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à bâtir une argumentation serrée en tenant compte des particularités d'un public cible précis, et à respecter les mécanismes de la langue (en particulier, ceux énumérés ci-dessous).

** *Ces élèves peuvent être de même niveau ou d'un autre niveau scolaire.*

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)***

En ce qui a trait au **produit de la production écrite**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT
- rédiger des textes argumentatifs [...] en respectant les caractéristiques propres à ce texte;
- vérifier la façon d'exprimer ses idées en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter (11e année);
- vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte argumentatif (11e année);

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE
- *choisir des mots et des expressions justes et éviter les anglicismes lexicaux* (3e et 4e années);
- vérifier la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives ou exclamatives) (3e à 11e année);
- vérifier le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects (11e année);
- vérifier les cas d'accord particuliers des noms, des adjectifs et des participes passés en recourant à des outils de référence;

*** *Ce projet vise le renforcement de résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 12e année. Ces niveaux sont indiqués entre parenthèses.*

- vérifier l'utilisation des signes de ponctuation particuliers (10e année);
- vérifier l'utilisation du deux-points et des points de suspension dans les cas usuels (11e année).

En ce qui a trait au **processus de production écrite**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- choisir la façon de traiter le sujet de son projet d'écriture en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter (11e année);
- prévoir des procédés argumentatifs appropriés à son intention de communication (11e année);
- prévoir des éléments qui créeront des effets particuliers;

GESTION

- noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot (10e année);
- noter ses interrogations quant à l'ordre des idées dans le texte (11e année);
- modifier son texte pour varier la façon de rapporter les paroles ou pensées de quelqu'un en utilisant le discours direct ou indirect (9e année);
- modifier son texte pour susciter les réactions souhaitées chez le lecteur;
- consulter des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction de son texte (10e année);
- consulter des dictionnaires spécialisés tels que dictionnaire des difficultés de la langue [...] pour résoudre des problèmes spécifiques reliés à l'écriture;
- discuter de sa capacité à utiliser des outils de référence pour répondre à ses besoins de rédaction;

ÉVALUATION

- évaluer sa capacité à respecter ou à ajuster son plan de travail selon ses besoins.

▶ Évaluation critériée

L'élève pourrait être évalué de façon **formative** ou s'autoévaluer avec ou sans l'aide d'un pair, à partir de la grille suivante :

Oui	Non	**Grille d'autoévaluation d'un texte argumentatif**
☐	☐	Mon introduction annonce mon sujet. Ma prise de position. Mes principaux arguments.
☐	☐	Mon plan est logique et convaincant.
☐	☐	J'ai choisi des arguments pertinents pour persuader le lecteur.
☐	☐	J'ai bien classé (présenté) mes arguments.
☐	☐	J'ai sélectionné des exemples appropriés pour illustrer mes arguments.
☐	☐	Ma conclusion est en accord avec ma prise de position.
☐	☐	J'ai utilisé les mots appropriés.
☐	☐	J'ai adopté le ton approprié.
☐	☐	Les structures de mes phrases sont correctes et variées.
☐	☐	J'ai vérifié l'orthographe d'usage et grammaticale (en particulier, le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects, l'accord particulier des noms, des adjectifs et des participes passés, les signes de ponctuation : deux-points et points de suspension).

Que devrais-je absolument faire pour améliorer mon texte?

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves dès le début du projet d'écriture.*

DEUXIÈME SECTION

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 12e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève peut :

- rédiger un texte argumentatif en respectant les caractéristiques propres à ce texte (structure et ton);
- utiliser des procédés propres au texte argumentatif;
- exprimer ses idées en tenant compte de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter.

12e année

IMM

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• rédige un texte argumentatif en respectant bien la structure et le ton de ce type de texte; • utilise efficacement des procédés propres au texte argumentatif; • exprime ses idées de façon précise et variée; • tient compte de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter.
2	• rédige un texte argumentatif en respectant, la plupart du temps, la structure et le ton de ce type de texte; • utilise, de façon généralement appropriée, des procédés propres au texte argumentatif; • exprime ses idées de façon claire; • tient généralement compte de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter.
1	• rédige un texte argumentatif en respectant peu la structure et le ton de ce type de texte ou en ne les respectant pas; • utilise, de façon peu appropriée ou inadéquate, des procédés propres au texte argumentatif; • exprime ses idées de façon vague ou confuse; • tient peu compte de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter.

PRODUIT — **Production écrite**

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 12e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- choisit des mots et des expressions justes; reconnaît et évite les anglicismes lexicaux;
- vérifie la construction des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives ouexclamatives) (3e à 11e année);
- respecte les mécanismes de la langue (en particulier, le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects, l'accord particulier des noms, des adjectifs et des participes passés, les signes de ponctuation : point-virgule, parenthèses, deux-points et points de suspension).

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• choisit des expressions et des mots variés et précis; il n'emploie pas d'anglicismes lexicaux; • rédige des phrases complètes, complexes et variées dans leur structure et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication.
2	• choisit des expressions et des mots simples et généraux, mais bien employés; s'il emploie des anglicismes lexicaux, ils nuisent peu à la clarté de la communication; • rédige des phrases complètes, variées dans leur structure et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté de la communication.
1	• choisit des expressions et des mots généraux et utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la compréhension du message; les anglicismes lexicaux nuisent parfois à la clarté de la communication; • rédige des phrases généralement complètes mais peu variées dans leur structure et qui s'éloignent souvent de la syntaxe et des règles de la ponctuation; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté de la communication.

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* (environ 1 à 2 périodes) :

- *des procédés argumentatifs.*

Présenter deux mini-leçons** (environ 1/2 période chacune) sur :

- *l'emploi de certains signes de ponctuation;*
- *le choix des prépositions (verbes transitifs indirects).*

* *Se reporter à la banque de stratégies pour planifier cet enseignement.*
** *Ce modelage peut varier en fonction des besoins d'apprentissage des élèves.*

Préparatifs

- Recueillir plusieurs exemples de textes argumentatifs (textes d'opinion ou lettres ouvertes tirées de journaux, revues, manuels scolaires, etc.).
- Préparer une activité de lecture et d'observation des caractéristiques de ces textes (voir fiche descriptive, Annexe 21).
- Présenter le plan d'un texte argumentatif (voir Annexe 22).

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un texte d'opinion portant sur un sujet d'actualité ou d'intérêt général dans le but de faire réfléchir les élèves d'une autre classe à une réalité proche des jeunes (*le décrochage scolaire – l'abandon du programme d'immersion, le travail à temps partiel pour les étudiants, la cigarette, le taxage [intimidation] à l'école, etc.*).

- Expliquer clairement aux élèves les attentes face à ce projet :
  - Présenter la description du projet et les RAS visés;
  - Présenter la grille d'autoévaluation et les critères de notation.

Activation des connaissances antérieures sur :

- les réalités des jeunes;
- le texte argumentatif et le plan (voir *Préparatifs* ci-dessus);
- la recherche d'information (statistiques, faits, exemples, etc.);
- certains points de grammaire du texte et de la phrase (voir ci-dessus).

Pendant **l'écriture**

- Créer une ambiance propice à la rédaction de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à consulter leurs pairs/l'enseignant (en recourant à la grille d'autoévaluation).
- Leur suggérer de sauvegarder les versions intérimaires du texte (s'ils utilisent le traitement de texte).
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction du texte et demander aux élèves d'identifier des moyens de les surmonter.

Après **l'écriture**

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, inviter les élèves à produire la version finale du texte (à l'aide du traitement de texte, s'il y a lieu).
- Faire lire les textes par le public ciblé.

Retour collectif

- Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour des projets ultérieurs.

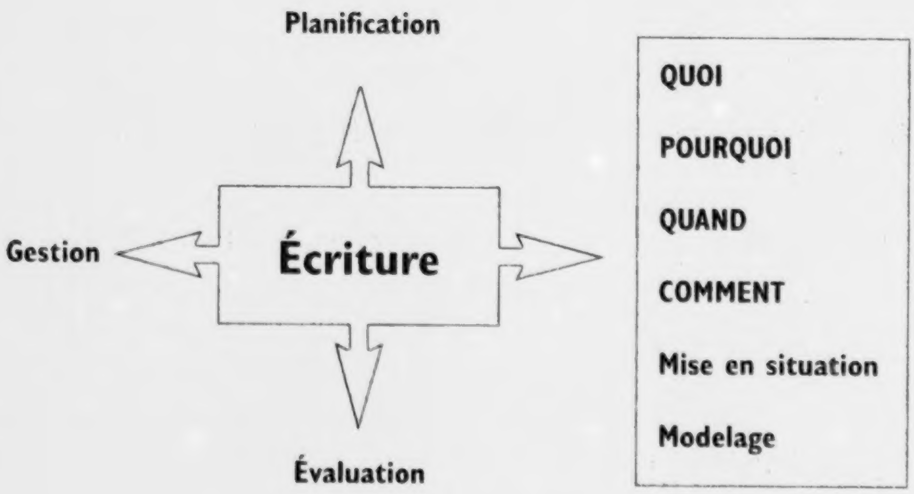
Activité de prolongement

- Travailler conjointement avec l'enseignant d'études sociales pour la rédaction de textes d'opinion portant sur des sujets controversés de nature politique, socioéconomique, etc.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment.

Partie B : Présentation des stratégies d'écriture



Présentation des stratégies contenues dans la banque

Toutes les stratégies de planification, de gestion et d'évaluation – RAS tirés des programmes d'études de 1998 du domaine de la production écrite sont explicitées dans les prochaines pages.

Chaque stratégie d'écriture est présentée à l'étape d'**autonomie** (indiquée par « **A**ᵉ » dans le programme d'études).

Les étapes de l'enseignement explicite de chaque stratégie sont synthétisées selon les trois types de connaissances nécessaires pour réussir un projet de communication soit :

- les *connaissances déclaratives* qui correspondent au ***quoi***;
- les *connaissances conditionnelles* qui correspondent au ***pourquoi*** et au ***quand***;
- les *connaissances procédurales* qui correspondent au ***comment***.

Dans son enseignement des stratégies d'écriture, l'enseignant doit toujours tenir compte de ces quatre éléments (***quoi***, ***pourquoi***, ***quand*** et ***comment***) pour que les élèves de la 6ᵉ à la 12ᵉ année puissent faire une utilisation pertinente de chacune des stratégies à l'étude et transférer leurs apprentissages dans divers contextes (matières scolaires, vie quotidienne, etc.).

En effet, il est essentiel que chaque stratégie soit explicitée pour que les élèves les appliquent d'une manière appropriée à d'autres situations que celles où ils ont été initiés à la stratégie, afin qu'ils puissent éventuellement intégrer l'ensemble de leurs apprentissages et gérer adéquatement les habiletés qu'ils ont développées dans différentes tâches.

Dans ce document, on démontre l'utilisation de la stratégie (**le comment**) à l'étape d'**autonomie**. Lors de cette étape, le scripteur est **en action**. Il applique lui-même la stratégie de façon **autonome**. Le scripteur sera capable de décrire les étapes qu'il suit pour utiliser une stratégie de façon efficace.

Lors de l'étape d'apprentissage, l'enseignant offre un **soutien fréquent** (→) ou **occasionnel** (➜) selon le niveau d'indépendance de l'élève.

À l'étape de **consolidation**, l'enseignant doit consolider les apprentissages et favoriser l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie, en augmentant le niveau de complexité des tâches et en favorisant le transfert des apprentissages (diversité des contextes et des matières). L'étape de **consolidation** est illustrée dans le programme d'études par une flèche comme celle-ci (➚).

Présentation de chaque stratégie

Ce document présente chaque stratégie en suivant le déroulement proposé ci-dessous :

Fr — Q U O I — Imm

Connaissances déclaratives

Le résultat d'apprentissage spécifique (le RAS) visé.
On ajoute une description ou une définition de la stratégie.

POURQUOI

Connaissances conditionnelles

Le but de l'utilisation de la stratégie.
On donne une brève explication montrant l'utilité de la stratégie, comment son acquisition et son application peuvent nous aider à devenir de meilleurs scripteurs.

QUAND

Les circonstances ou les conditions dans lesquelles la stratégie sera utilisée.
On spécifie à partir de quels indices on applique cette stratégie, dans quelles sortes de tâches, à quel moment du projet de production écrite, etc.
À l'étape d'**autonomie**, on décrit aussi des situations où l'utilisation de la stratégie peut pallier des difficultés en écriture (*métacognition*).

COMMENT

Connaissances procédurales

La démarche à suivre pour appliquer la stratégie.
On inclut toutes les étapes qu'un scripteur efficace suit pour assurer une bonne utilisation de la stratégie et favoriser la réussite de son projet de production écrite.

Mise en situation

Cette section explique, dans le cadre d'un contexte de classe, comment on peut dégager la nécessité de faire l'enseignement explicite d'une stratégie, d'après les comportements démontrés par les élèves et les difficultés rencontrées dans le cadre d'une tâche de production écrite.

Modelage

Cette section suggère des pistes à l'enseignant pour faire l'enseignement explicite d'une stratégie, en verbalisant devant ses élèves les étapes suivies pour appliquer une stratégie. Le modelage a d'habitude lieu lors de l'étape où les élèves ont besoin de ***soutien fréquent*** ou ***occasionnel*** par rapport au RAS visé; toutefois, si cela s'avère nécessaire, l'enseignant peut aussi faire appel au modelage lors de l'étape d'***autonomie***, voire de ***consolidation*** du RAS visé.

PLANIFICATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Stratégies de planification

Avant de se lancer dans l'écriture d'un texte, il est essentiel de se préparer. L'étape de planification permet au scripteur :

- de préciser son intention de communication;
- d'analyser le public cible;
- de reconnaître et de valoriser ses connaissances antérieures, c'est-à-dire les stratégies et les capacités qu'il possède déjà pour réussir un projet d'écriture;
- de prendre en considération les aspects affectifs reliés à l'écriture d'un texte;
- de prévoir les étapes de préparation de son texte;
- de préparer un plan pour organiser ses idées et/ou un plan de recherche;
- d'identifier les sources de référence possibles pour sélectionner de l'information sur le sujet à traiter;
- de sélectionner l'information pertinente à son sujet, à son intention de communication et au public cible;
- d'identifier le support technique (ordinateur, papier, logiciels, etc.) et les références (dictionnaire, recueil de verbes, expert, etc.) dont il aura besoin pour compléter sa tâche;
- de déterminer la structure et la forme de présentation de son texte;
- d'obtenir de la rétroaction sur le premier jet de son plan ou de son texte;
- de répartir les tâches, dans le cas d'une production écrite collective.

Les tableaux qui suivent incluent toutes les stratégies de planification d'une production écrite de la 6e à la 12e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et dans celui de français langue seconde – immersion de 1998.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É1 ➡	• **L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication.**	
	• **L'élève sera capable de planifier sa production écrite, en analysant la situation de communication.**	⬅ PÉ4

À NOTER QUE LE <u>MODELAGE</u> OU LES <u>PRATIQUES GUIDÉES</u> SUGGÉRÉES DANS LES PAGES QUI SUIVENT PORTENT PRESQUE EXCLUSIVEMENT SUR LA PRODUCTION D'UN TEXTE DESCRIPTIF.

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6e	• Participer à la répartition des tâches.	6e
	• Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires.	
	• Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture.	
	• **Prévoir la présentation finale de son texte en tenant compte de l'intention de communication.** ⬅	
7e	➡ • **Sélectionner le contenu et la *forme* [présentation]* finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible.** ⬅	7e
	• Choisir la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication [et prévoir les marqueurs de relation qui s'y rattachent].	
	• Organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion.	
8e	➡ • **Sélectionner le contenu et la forme finale de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattache.** ⬅	8e
	• Sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible.	
	• **Établir un plan de recherche.** ⬅	
9e	➡ • **Prévoir des procédés descriptifs appropriés au sujet à décrire.** ⬅	9e
	• Consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet d'écriture.	
	• Établir un plan de travail qui tient compte *des tâches à faire* [de la tâche], *des exigences du produit final, du temps dont il dispose et des ressources disponibles* [du temps alloué, des ressources disponibles et des contraintes imposées par la présentation finale].	
10e	• Prévoir des procédés explicatifs appropriés au sujet *de l'explication* [à traiter].	10e
	➡ • **S'assurer de la qualité de l'explication par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion.**	
	• **Choisir son sujet en tenant compte de son degré de familiarité avec le sujet ou le genre, des ressources disponibles, du temps alloué et des exigences de la tâche.** ⬅	

11e

- Choisir la façon de traiter le sujet de son projet d'écriture en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet traité.
- ➡ S'assurer de la qualité de l'analyse prévue par la discussion et la consultation d'ouvrages de référence.
- ➡ Apporter les changements nécessaires à son analyse, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence.
- Prévoir des procédés analytiques appropriés au sujet à traiter. ⬅

12e

- ➡ Prévoir des procédés argumentatifs appropriés à son intention de communication. ⬅
- ➡ Déterminer le registre de langue approprié à la situation.
- ➡ S'assurer de la qualité de l'argumentation prévue par la discussion et la consultation d'ouvrages de référence.
- Prévoir les éléments qui créeront des effets particuliers. ⬅

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le progamme de français langue première.

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies de planification énumérées à la page précédente et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6e	• Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires. p. 122	6e
6e	• Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture.	6e
7e	• Organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion.	7e
	• Établir un plan de recherche.	⬅ 8e
9e	• Consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet d'écriture. p. 125	9e
6e	• Participer à la répartition des tâches.	6e
9e	• Établir un plan de travail qui tient compte *des tâches à faire* [de la tâche], *des exigences du produit final, du temps dont il dispose et des ressources disponibles* [du temps alloué, des ressources disponibles et des contraintes imposées par la présentation finale]. p. 129	9e
	• Prévoir la présentation finale de son texte en tenant compte de l'intention de communication.	⬅ 6e
6e ➡	• Sélectionner le contenu et la *forme* [présentation] finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible.	⬅ 7e
7e ➡	• Sélectionner le contenu et la forme finale de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattache.	⬅ 8e
8e	• Sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible.	8e

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir Première section, p. 18 à 20).

11e	• Choisir la façon de traiter le sujet de son projet d'écriture en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet traité.	11e
12e ⇒	• Déterminer le registre de langue approprié à la situation. (p. 131)	
7e	• Choisir la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication [et prévoir les marqueurs de relation qui s'y rattachent]. (p. 134)	7e
9e ⇒	• Prévoir des procédés descriptifs appropriés au sujet à décrire.	⇐ 9e
10e	• Prévoir des procédés explicatifs appropriés au sujet *de l'explication* [à traiter].	10e
	• Prévoir des procédés analytiques appropriés au sujet à traiter.	⇐ 11e
12e ⇒	• Prévoir des procédés argumentatifs appropriés à son intention de communication.	⇐ 11e
	• Prévoir les éléments qui créeront des effets particuliers. (p. 137)	⇐ 12e
	• Choisir son sujet en tenant compte de son degré de familiarité avec le sujet ou le genre, des ressources disponibles, du temps alloué et des exigences de la tâche. (p. 139)	⇐ 10e
10e ⇒	• S'assurer de la qualité de l'explication par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion.	
11e ⇒	• S'assurer de la qualité de l'analyse prévue par la discussion et la consultation d'ouvrages de référence.	
11e ⇒	• Apporter les changements nécessaires à son analyse, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence.	
12e ⇒	• S'assurer de la qualité de l'argumentation prévue par la discussion et la consultation d'ouvrages de référence. (p. 142)	

Analyse et modelage des stratégies de planification

Fr	QUOI	Imm
6e	Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires.	6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire appel à ses expériences antérieures pour chercher des moyens qui s'étaient avérés efficaces dans le passé, lors d'une tâche semblable à celle proposée.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de prévenir ou d'atténuer certaines difficultés, lors d'une nouvelle tâche de production écrite, pour éviter qu'un même problème vienne perturber la préparation du projet d'écriture. Ceci permet également d'aborder une nouvelle tâche avec plus de confiance et d'augmenter ses chances de réussite.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** à partir de la tâche à réaliser :

- quand on a des indices sur le genre de produit final à soumettre, les conditions dans lesquelles le texte sera lu, les critères d'évaluation, le public cible, etc. et qu'on essaie d'anticiper les problèmes que l'on pourrait rencontrer;
- quand on veut vérifier la pertinence de certains palliatifs utilisés pour résoudre ses problèmes liés à la production écrite.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- à la phase d'évaluation (retour réflexif), on a reconnu certaines faiblesses ou lacunes en écriture et qu'on a identifié des moyens qui pourraient s'avérer efficaces pour surmonter ces difficultés;
- on n'a pas rejoint le public cible.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **identifier les aspects qui nous rebutent et ceux qui nous motivent dans l'idée d'écrire un texte et les mettre en perspective par rapport à la nouvelle tâche à faire;**
- **analyser la nouvelle tâche à faire et les circonstances qui l'entourent;**
- **établir des liens entre le type et la forme de présentation du nouveau projet d'écriture et des textes produits précédemment;**
- **identifier la ou les difficultés éventuelles ou les impondérables possibles;**
- **faire appel à ses expériences d'écriture précédentes ou penser à la façon de faire d'autres scripteurs ou auteurs dont on a lu des textes par le passé et réfléchir aux solutions (moyens) qu'il serait possible d'adopter;**
- **sélectionner les moyens, parmi ceux identifiés, qui pourraient être efficaces dans la présente tâche d'écriture;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

À la suite de la lecture de textes descriptifs, explicatifs, analytiques ou argumentatifs, l'enseignant propose aux élèves d'écrire un texte du même genre (voir tâches d'écriture, pages 33 à 112). La première réaction des élèves est de faire la moue, car les projets d'écriture représentent parfois des moments difficiles à passer pour eux. Ils ne se sentent pas outillés pour écrire et surtout pas pour écrire efficacement. Souvent, ils sont à court d'idées pour étoffer le sujet. En plus, ils ont peur de recevoir une copie remplie de ratures rouges comme évaluation finale. Il faut alors les rassurer et réfléchir avec eux aux habiletés acquises comme scripteurs et aux façons de surmonter les problématiques possibles pour ce prochain projet. L'enseignant les invite donc à parler des difficultés rencontrées dans leurs projets d'écriture antérieurs et à trouver collectivement certaines solutions à ces problèmes.

Modelage

L'enseignant utilise le rétroprojecteur et des transparents et demande aux élèves de s'exprimer sur les problématiques possibles ainsi que toutes leurs appréhensions vis-à-vis de la nouvelle tâche d'écriture. Il amène ensuite les élèves à réfléchir aux solutions possibles. Il se sert des questions suivantes :

▶ **Quels sont les aspects qui vous rebutent dans l'idée d'écrire un texte?**

Ex. : La longueur du texte, la difficulté de penser en français, l'idée de faire des fautes, le fait que c'est toujours le même genre de texte qu'ils sont amenés à produire…

Quels sont les aspects qui vous motivent dans l'idée d'écrire un texte?

Ex. : Le plaisir d'inventer des histoires, de travailler à l'ordinateur, de parler de sujets qui nous intéressent…

▶ **Quelle est la nouvelle tâche de production écrite?**

Ex. : On doit écrire un texte…

Quels sont les liens entre le type et la forme de présentation de ce nouveau projet d'écriture et les projets réalisés précédemment (cette année ou au cours des années antérieures)?

Ex. : On a déjà écrit un texte sur…

▶ **Quelles sont les difficultés éventuelles ou les impondérables que vous prévoyez dans cette nouvelle tâche?**

Ex. : Il est possible qu'il y ait des problèmes à trouver de l'information; qu'on doive changer de sujet; qu'on manque d'idées; qu'on ne se rende pas compte de nos erreurs ou qu'on ne puisse pas corriger nos erreurs d'orthographe; qu'on ne puisse pas terminer le projet à temps; que, si on travaille en équipe, ce soit la (ou les) même(s) personne(s) qui fasse(nt) tout ...

▶ **En faisant appel à vos expériences précédentes en tant que scripteurs ou à la façon de faire d'écrivains que vous avez lus, quelle seraient les solutions qu'il serait possible d'adopter lors de la présente tâche?**

Ex. : Pour avoir un bon texte, il faut...

Pour travailler en équipe de façon efficace, lors d'un projet d'écriture, il faut...

Ensuite, l'enseignant distribue les feuilles intitulées : *Vue d'ensemble – planification détaillée* incluant la description du projet, les résultats d'apprentissage visés, la grille d'autoévaluation et les critères de notation. Il revient ensuite sur les points problématiques soulevés et demande aux élèves si cette planification peut les aider à surmonter certaines difficultés d'écriture ou certains doutes quant aux attentes vis-à-vis du projet d'écriture.

Remarque. *– L'enseignant peut aussi distribuer l'annexe qui présente le processus d'écriture complet (voir Annexe 1) pour fournir des pistes aux élèves.*

L'enseignant conclut l'échange en disant :

▶ **On se fait confiance.**

Ex. : En utilisant les modèles de textes lus et les renseignements fournis dans la *Vue d'ensemble - planification détaillée*, en vous rappelant les pistes et les solutions fournies lors de l'échange en grand groupe et en suivant le processus d'écriture, vous avez toutes les chances de réussir ce projet d'écriture.

QUOI

Fr		Imm
6e	Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture.	6e
7e	Organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion.	7e
	Établir un plan de recherche.	← 8e
9e	Consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet d'écriture.	9e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à identifier les aspects principaux et les idées clés de sa production écrite selon un plan et la façon de procéder pour recueillir de l'information en fonction des aspects à traiter.

POURQUOI

On utilise ces stratégies afin d'assurer une unité dans son texte pour en faciliter autant la lecture que la compréhension. La préparation d'un plan facilite aussi l'étape de la recherche de l'information en identifiant les grandes idées qui seront abordées ainsi que les éléments visuels qui pourraient possiblement accompagner l'information.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- après avoir spécifié le sujet traité, les aspects choisis et les détails importants à insérer dans son texte;
- après avoir déterminé les éléments visuels ou graphiques à intégrer à son texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas pris le temps de mettre ses idées sur papier et qu'on a eu de la difficulté à amorcer l'écriture;
- on a perdu du temps à l'étape de la recherche parce qu'on ne savait pas quelles informations recueillir;
- on a produit un texte mal structuré dans lequel le lecteur a eu du mal à se retrouver.

Remarque. *– Le plan préparé à l'étape de planification peut être modifié ou ajusté pendant et après l'écriture du texte.*

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **déterminer le sujet et les aspects qu'on veut traiter dans son texte;**
- **organiser ses idées dans un plan ou un schéma afin de faciliter l'écriture du texte ou d'être efficace lors de la recherche d'information.**

Mise en situation

Les élèves doivent écrire un texte descriptif, explicatif, analytique ou argumentatif. L'enseignant sait que, souvent, les élèves se lancent dans l'écriture sans avoir pris le temps de réfléchir aux aspects qu'ils veulent traiter dans le texte. Au beau milieu de leur rédaction, ils se retrouvent, dans bien des cas, en panne d'inspiration et perdent un temps précieux en salle de classe. Leur blocage est parfois le point déclencheur de leur démotivation. Ils bâclent parfois leur production écrite, car ils la terminent à la dernière minute. Pour éviter cela, l'enseignant leur propose de compléter un schéma/plan avant de se lancer dans une production écrite.

Modelage

Il se décide donc à modeler pour eux, lors de l'écriture d'un texte descriptif, comment il faut bâtir et organiser son schéma de sorte que le texte soit structuré, mais aussi pour faciliter la recherche d'information sur le sujet abordé.

▶ **J'analyse la tâche.**

Ex. : On doit écrire un texte qui décrit un sport...

▶ **Je détermine le sujet et les aspects que je veux aborder dans mon texte ainsi que les mots clés à inclure dans mon schéma comme aide-mémoire** (pour faciliter la rédaction de l'ébauche ou la recherche dans des documents imprimés ou dans Internet).

PLAN PROVISOIRE : LE PATINAGE ARTISTIQUE

INTRODUCTION

1er aspect	*L'origine du patinage artistique*
2e aspect	*Les compétitions*
3e aspect	*Les sauts*
4e aspect	*Les vedettes*

CONCLUSION

Après avoir fait un peu de recherche sur le sujet, lu en survol des textes portant sur le patinage et pris quelques notes, l'élève est alors en mesure de faire un plan plus détaillé (voir page suivante).

PLAN DÉTAILLÉ : LE PATINAGE ARTISTIQUE

(PRÉCISION DES ASPECTS DU SUJET TRAITÉ)

INTRODUCTION	Pour susciter l'intérêt du lecteur : Question sur le patinage artistique + présentation des 4 aspects traités
1er aspect	***L'origine du patinage artistique*** • *Précision : Origine du sport (Fabrication des premiers patins)*
2e aspect	***Les compétitions*** • *Précision : Les catégories de compétitions (ex. : danse, simple masculin, etc.)*
3e aspect	***Les sauts*** • *Précision : Les types de saut (ex. : simple, triple)*
4e aspect	***Les vedettes*** • *Précision : Les vedettes canadiennes*
CONCLUSION	Le patinage est un sport de plus en plus populaire et apprécié du public.

Si l'enseignant décide de fournir un plan vierge du texte descriptif (voir Annexe 15), l'élève peut décrire les diverses parties de son texte tel que dans l'exemple de la page suivante.

Plan

TEXTE DESCRIPTIF

TITRE : *Le patinage artistique**

INTRODUCTION : *Pour susciter l'intérêt du lecteur : question sur le patinage artistique + présentation des quatre aspects traités*

DÉVELOPPEMENT : (aspects choisis)

Le patinage artistique

1er aspect	**2e aspect**	**3e aspect**	**4e aspect**
L'origine du sport	*Les catégories de compétition*	*Les sauts*	*Les vedettes canadiennes*
Mots clés	Mots clés	Mots clés	Mots clés
• *Lieu et date*	• *Catégories*	• *Simple*	• *Catégorie individuelle*
• *Types de patins (fabrication)*	• *Danse*	• *Double*	• *En couple*
• *Débuts (patinage artistique)*	• *Simple masculin*	• *Triple*	•
•	• *Simple féminin*	• *Axel et autres*	•

CONCLUSION : *Le patinage artistique est un sport de plus en plus populaire et de plus en plus apprécié du public.*

* *Pour capter l'intérêt des lecteurs, le scripteur changera le titre de son texte (voir version finale aux pages 202 à 205).*

Remarque. – *Ce plan sera modifié lors de la vérification du contenu, car le scripteur prendra la décision de laisser tomber le 4e aspect portant sur les vedettes. Le texte étant déjà assez long, il décidera de le couper pour ne pas décourager ses lecteurs et maintenir leur intérêt. Il parlera de quelques Canadiens qui ont été les premiers à réussir certains sauts particulièrement difficiles à effectuer (3e aspect).*

Fr		Imm
6e	Participer à la répartition des tâches.	6e
9e	Établir un plan de travail qui tient compte *des tâches à faire* [de la tâche], *des exigences du produit final, du temps dont il dispose et des ressources disponibles* [du temps alloué, des ressources disponibles et des contraintes imposées par la présentation finale].	9e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à analyser la tâche, à préciser la démarche à suivre et les points à considérer pour bâtir un texte qui rejoint le public cible et pour attribuer les tâches appropriées à chaque membre d'un groupe lorsque la production écrite est un projet collectif.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de gérer efficacement son temps et le temps de chaque membre de l'équipe, s'il y a lieu, et de prendre des décisions quant au contenu et à la forme de présentation, en fonction du public cible et du contexte dans lequel le texte sera lu.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière** :
- après avoir reçu de l'information sur les paramètres du projet ou les critères de notation;
- après avoir établi ou analysé le type de texte à produire (descriptif, explicatif, analytique, argumentatif, à caractère imaginaire, etc.) et sa forme de présentation (sur feuilles volantes de tel ou tel format, avec utilisation du traitement de texte ou non, sur grand carton, avec ou sans illustrations/graphiques, etc.);
- après avoir choisi les membres de son équipe, s'il y a lieu, et identifié les forces, les champs d'intérêt et les besoins de chacun.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :
- on a passé trop de temps (ou certains membres de l'équipe, s'il y a lieu, ont perdu du temps) à la préparation du projet d'écriture;
- on n'a pas tenu compte des forces, des champs d'intérêt et des besoins de chaque membre de l'équipe pour distribuer les tâches et si la collaboration n'a pas été efficace;
- on a escamoté certaines parties du projet d'écriture ou on n'a pas eu le temps d'ajouter des éléments complémentaires (éléments visuels ou autres) par manque de temps ou manque d'organisation;
- on n'a pas obtenu l'effet souhaité chez le public cible parce qu'on n'a pas tenu compte du contexte dans lequel le texte serait lu.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :
- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **discuter avec les membres de l'équipe** (pour un projet d'écriture collectif) **afin de connaître leurs forces, champs d'intérêt et besoins et leur attribuer des tâches compte tenu de l'information recueillie;**

- **déterminer si les éléments identifiés** (quant à la tâche, aux ressources disponibles, aux contraintes de présentation du produit final et aux membres de l'équipe) auront un impact sur le type ou la forme de présentation et prendre les décisions nécessaires;
- **établir les étapes à suivre ou le calendrier précisant la date d'exécution de chacune des étapes pour réaliser la tâche.**

Mise en situation

Le travail en équipe semble sécuriser davantage les élèves pour qui les productions écrites sont particulièrement exigeantes. Par conséquent, au cours du premier mois de l'année scolaire, un enseignant avait invité ses élèves à faire deux productions écrites en équipe. Les produits réalisés étaient intéressants, mais certains aspects importants avaient encore besoin d'amélioration (ex. : réorganiser la structure du texte ou regrouper les idées, formuler des idées dans ses mots, bien conclure, réviser l'orthographe, faire une mise en pages ou une présentation finale attrayante et facilitant la lecture, etc.). Les élèves négligent souvent ces aspects à cause du manque d'organisation et de temps. L'enseignant se décide donc à leur montrer comment fonctionner efficacement en équipe lors de la préparation d'un projet d'écriture.

Pratique guidée

Pour montrer comment procéder en équipe, l'enseignant invite les élèves à planifier la rédaction d'un texte explicatif en tenant compte des exigences de la tâche, des attentes et des forces de chaque participant. L'enseignant fournit une feuille de planification d'un projet d'écriture à chaque équipe (voir Annexe 3)*. Il accorde entre 5 et 15 minutes à chaque équipe pour remplir chaque case du tableau. Ensuite, lors d'un retour collectif, l'enseignant invite chaque équipe à prendre la parole au moins deux fois sur l'ensemble des points de planification. À la fin de cet échange, la planification de chaque équipe doit être complétée et les élèves peuvent travailler sur le plan ou sur le schéma de leur texte.

* Cette annexe peut être adaptée selon les besoins des élèves et les particularités du projet d'écriture à réaliser.

QUOI

Fr		Imm
	Prévoir la présentation finale de son texte en tenant compte de l'intention de communication.	⬅ 6^e^
6^e^ ➡	Sélectionner le contenu et la *forme* [présentation] finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible.	⬅ 7^e^
7^e^ ➡	Sélectionner le contenu et la forme finale de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattachent.	⬅ 8^e^
8^e^	Sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible.	8^e^
11^e^	Choisir la façon de traiter le sujet de son projet d'écriture en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet traité.	11^e^
12^e^ ➡	Déterminer le registre de langue approprié à la situation.	

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à choisir l'information, l'angle du sujet et la manière d'exprimer ses idées, en considérant les caractéristiques et les attentes du public cible.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de rejoindre efficacement le public auquel on s'adresse.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand le texte ou la tâche sont complexes;
- quand on a choisi le sujet de son texte et le genre de texte qu'on veut produire;
- quand on a identifié les moyens mis à sa disposition pour créer le produit final;
- quand on a cerné le public cible (ses besoins d'information, sa connaissance du sujet, sa maturité, son aisance avec la langue, etc.);
- quand on sait dans quel contexte le lecteur va lire le texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas capté l'intérêt du lecteur, soit par la présentation visuelle, soit par le contenu;
- on a présenté de l'information qui dépassait la compréhension des lecteurs;
- on a choqué ou indisposé les lecteurs par ses propos ou l'angle qu'on a pris pour aborder le sujet;
- on a utilisé des mots, des expressions, des tournures de phrases et des images qui ont nui à la compréhension du message par le public cible.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **tenir compte du type de texte à produire;**
- **analyser les caractéristiques du public cible pour en dégager le portrait et faire des choix en conséquence** (de contenu, d'angle et de langue);
- **faire l'inventaire des moyens possibles pour transmettre son message**, s'il est complexe, controversé ou susceptible de susciter des émotions chez l'auditoire;
- **faire des choix judicieux quant aux aspects à traiter, aux éléments visuels à privilégier et à la manière de s'adresser au lecteur;**
- se faire confiance.

Mise en situation

Un enseignant remarque que ses élèves ont parfois de la difficulté à choisir l'information pertinente à la clientèle cible lors d'un projet d'écriture. Leurs textes sont trop simples ou trop complexes. Ils ont tendance à ennuyer ou à dérouter leur lecteur. Ils empruntent souvent des bouts de textes ici et là qu'ils raboutent sans se soucier des liens ou du sens global du texte. Lors du projet d'écriture portant sur la rédaction d'un texte descriptif sur un sport, l'enseignant amènera les élèves à choisir judicieusement l'information.

Modelage

L'enseignant se décide à modeler pour ses élèves comment il sélectionne de l'information en fonction de son public cible. De même, il s'arrête sur l'angle du sujet qui sera adopté et sur le registre de la langue à utiliser selon le public cible.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Ex. : Je me pose la question : « Qu'est-ce que je dois faire? ». Dans ce projet, je dois présenter un sport connu ou peu connu du public en général. Parmi les sports, j'ai choisi le patinage artistique.

▶ **Je tiens compte du type de texte à produire.**

Ex. : Je dois écrire un texte descriptif, donc présenter aux lecteurs de l'information sur le patinage artistique. J'aborderai le côté spectaculaire de cette discipline (les sauts), mais aussi des éléments historiques et d'autres aspects, tels que les vedettes, qui peuvent soutenir l'intérêt des lecteurs.

DEUXIÈME SECTION

J'analyse les caractéristiques du public cible pour en dégager le portrait et faire des choix en conséquence (de contenu, d'angle et de langue).

Comment est-ce que je fais pour cerner mon public cible?

1. Je me demande pour qui je veux écrire ce texte sur le patinage artistique.
2. Je cherche à identifier le type de public cible.
3. Je cherche à identifier les caractéristiques de ce public cible.

J'aimerais écrire ce texte pour les élèves de mon école pour la semaine des Championnats mondiaux de patinage artistique. Mon public cible comprend les élèves du premier cycle du secondaire. Qu'est-ce que je sais de ce public cible? De son âge moyen? De sa composition ethnique? De sa connaissance du sujet? De son intérêt pour celui-ci?

Je pense que les élèves auraient de l'intérêt pour mon texte parce que je suis dans une école axée sur les sports. Je sais qu'il y a beaucoup de publicité à propos de cet événement et qu'en conséquence, il sera très suivi à la télévision. La plupart des élèves connaissent ce sport comme téléspectateurs, mais ils n'ont pas de connaissances trop précises. Mon public cible parle anglais et français, mais pourrait ne pas comprendre certains mots spécialisés que je devrai peut-être utiliser. Je sais aussi que les élèves n'ont pas tous la même habileté en lecture. Je devrai en tenir compte quand je planifierai mon texte et réfléchir à un moyen de diffusion.

Je fais l'inventaire des moyens possibles pour transmettre mon message.

Ex. : Je peux utiliser le traitement de texte et illustrer mon texte. J'utiliserai des photos, peut-être des illustrations électroniques pour agrémenter la présentation.

Je fais des choix judicieux quant aux aspects à traiter, aux éléments visuels à privilégier et à la manière de m'adresser aux lecteurs.

Ex. : Je vais utiliser des mots et des structures de phrases en considérant que je m'adresse à un public néophyte, relativement jeune et possédant des connaissances de base. Dans un texte descriptif, le ton est neutre; je n'ai pas à utiliser le « tu » ou le « vous ». Je vais plutôt faire attention aux mots que j'utilise et les définir en bas de page si certains me semblent trop difficiles. Je vais trouver, si nécessaire, des illustrations pour présenter certains termes difficiles ou pour agrémenter la présentation visuelle de mon texte.

Je me fais confiance.

Ex. : L'important, c'est de faire de la recherche pour trouver l'information la plus pertinente et la plus à jour possible. Quand j'aurai recueilli toute l'information dont j'ai besoin, le reste de la tâche devrait bien aller. Je deviens de plus en plus habile à retravailler mes phrases et à respecter la structure de mon texte quand j'écris à l'ordinateur. Je peux me faire confiance.

Q U O I

Fr 7e — Imm 7e

Choisir la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication [et prévoir les marqueurs de relation qui s'y rattachent].

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à choisir la façon d'organiser les idées de son texte et les mots de relation appropriés de manière à assurer la cohésion du texte et à atteindre le but qu'on s'est fixé.

POURQUOI

On fait appel à cette stratégie afin de choisir la façon la plus efficace d'organiser et de présenter ses idées tout en atteignant son but et en facilitant la compréhension du lecteur*.

* *La connaissance de la structure du texte permet au lecteur d'orienter sa lecture et l'aide à faire des prédictions ainsi qu'à se situer plus rapidement dans le texte (c'est-à-dire trouver plus rapidement dans le texte l'information qu'il recherche).*

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière**, à partir de la tâche à réaliser :

- quand on cherche une façon logique de relier ses idées;
- quand on veut éviter la répétition, les contradictions, les mauvaises entrées en matière ou les conclusions abruptes ou floues;
- quand on veut maintenir l'intérêt du lecteur et lui faciliter la lecture du texte.

Métacognition

On fait également appel à cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a présenté son information de façon décousue;
- on n'a pas atteint son but;
- on a créé de la confusion chez le lecteur.

Remarque. – Certains éléments de structure peuvent être modifiés au cours de l'écriture afin d'assurer la meilleure cohérence possible du texte et pour créer l'effet souhaité chez le lecteur.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **préciser son intention de communication;**
- **sélectionner les idées ou les aspects à développer dans son texte et choisir la façon et les marqueurs de relation les plus efficaces pour organiser l'information;**
- **bâtir son texte en suivant une structure ou des structures précises de manière à enchaîner naturellement les éléments d'information ou les idées.**

Mise en situation

L'enseignant se rend compte que les élèves connaissent ou ont déjà vu diverses structures de textes, mais ne savent pas s'en servir pertinemment pour leur projet d'écriture. Bien des élèves n'y pensent tout simplement pas. Après des activités de lecture de textes descriptifs lors desquels l'enseignant a fait observer différentes structures descriptives (structure comparative, de problème à solution, de cause à effet, etc.), il se décide à leur montrer comment utiliser ces diverses structures, selon leurs besoins.

Modelage

L'enseignant se décide à modeler pour ses élèves comment il choisit la ou les structures les plus pertinentes pour que son texte se tienne et se conclue bien.

▷ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Ex. : Je dois rédiger un texte descriptif qui peut se lire facilement. Je dois illustrer certains aspects du sujet.

▶ **Je précise mon intention de communication.**

Ex. : Mon intention est de faire connaître un sport. Je décide d'en présenter quelques aspects et non de comparer deux sports entre eux. Je n'ai pas à présenter de solutions.

▶ **Je sélectionne les idées ou les aspects à développer dans mon texte et je choisis la façon et les marqueurs de relation les plus efficaces pour organiser l'information.**

Ex. : Je vais utiliser uniquement la structure descriptive (sujet + aspects). Je vais aborder les aspects suivants :
Introduction *(question + aspects)*
Développement
- *1er aspect (informations sur l'historique du patin)*
- *2e aspect (informations sur les compétitions)*
- *3e aspect (informations sur les sauts)*
- *4e aspect (informations sur les vedettes)*

Conclusion *(sport populaire et apprécié)*

Les marqueurs de relation* seront surtout des marqueurs d'addition et de séquence : *premièrement, deuxièmement, d'abord, ensuite, après, aussi, et, de plus,* etc.

* *Comme le scripteur va recourir aux sous-titres dans son texte, il va laisser tomber les marqueurs de relation en début de paragraphe (principalement dans le développement). Il en utilisera cependant entre certaines phrases.*

Je bâtis mon texte en suivant une structure ou des structures précises de manière à enchaîner naturellement les éléments d'information ou les idées.

Ex. :

Introduction

Mon sujet : un sport qui allie musique et patin. Vous le connaissez? Sans doute avez-vous déjà vu des compétitions de patinage artistique à la télé ou des spectacles sur glace? Dans ce texte, je vais vous parler du patinage en abordant quatre aspects...

Développement

1er paragraphe : **Tout d'abord**, l'origine du patin...
2e paragraphe : Un autre point important **aussi** : les compétitions...
3e paragraphe : **Maintenant**, passons aux sauts qui sont....
4e paragraphe : **Finalement**, parlons des vedettes....

Conclusion

Moi, je suis un adepte du patinage artistique, comme des milliers de personnes....

QUOI

Fr		Imm
9e ➡	Prévoir des procédés descriptifs appropriés au sujet à décrire.	⬅ 8e
10e	Prévoir des procédés explicatifs appropriés au sujet *de l'explication* [à traiter].	10e
	Prévoir des procédés analytiques appropriés au sujet à traiter.	⬅ 11e
12e ➡	Prévoir des procédés argumentatifs appropriés à son intention de communication.	11e
	Prévoir les éléments qui créeront des effets particuliers.	⬅ 12e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à sélectionner les façons les plus efficaces de présenter l'information selon le type de texte à produire et les effets recherchés.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'offrir un contenu riche pour le lecteur et de présenter l'information de manière à soutenir son intérêt et à atteindre le but fixé.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut s'assurer que la présentation des idées est efficace et réfléchie selon le type de texte à produire;
- quand on veut rejoindre efficacement le public cible.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas réussi à accrocher le lecteur;
- on a causé de l'incompréhension ou de la confusion chez le lecteur à cause de sa façon de présenter ses idées;
- on a constaté que son texte manquait d'unité ou de force.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relever les divers procédés possibles selon le type de texte à produire;**
- **sélectionner les procédés les plus efficaces selon le sujet choisi ou le but fixé;**
- **se prémunir de tout autre outil** (liste de moyens linguistiques, tableau de marqueurs de relation, informations sur le type de texte à produire ou modèles, etc.) **qui pourrait favoriser la clarté et la force de transmission du message.**

Mise en situation

Un enseignant se rend compte que ses élèves ne connaissent pas les procédés liés aux divers types de textes. Les élèves n'utilisent pas de procédés particuliers lors de l'écriture de leurs textes ou en utilisent sans en être conscients. Il décide donc de fournir à ses élèves les moyens de reconnaître et d'utiliser, de façon pertinente, des procédés efficaces selon le type de texte à produire.

Pratique guidée

L'enseignant invite ses élèves à rédiger des textes descriptifs, explicatifs, analytiques ou argumentatifs (voir tâches d'écriture, pages 33 à 112). Pour qu'ils puissent bien réussir leurs projets, l'enseignant leur présente la fiche descriptive sur le type de texte visé en effaçant au préalable les réponses fournies sous l'intertitre « Procédés » (voir annexes 14, 16, 19 ou 21). Il regroupe les élèves en équipe de trois et leur demande d'identifier les « Procédés » possibles selon le type de texte, à partir d'une fiche vierge projetée sur transparent et que les élèves auront à reproduire. Les élèves peuvent fouiller dans leur matériel scolaire, dans Internet ou consulter d'autres sources pour trouver les procédés et les illustrer par des exemples concrets. L'enseignant peut aussi donner la liste des procédés et leur définition, mais demander aux élèves de choisir les exemples qui illustrent chaque procédé. L'enseignant devra, au préalable, enlever les exemples fournis dans le tableau des procédés et les présenter, pêle-mêle, sur transparent afin que les élèves les placent à l'endroit approprié dans le tableau. Les élèves sont invités à présenter leur travail sur transparent.

Pratique collective

Une fois le travail terminé, l'enseignant fait un retour en grand groupe. Chaque équipe vient présenter le résultat de sa recherche. Les élèves qui écoutent doivent noter sur leur fiche personnelle les procédés en question ainsi qu'un ou des exemples qui illustrent le mieux chaque procédé.

Lors de la planification, l'enseignant demande aux élèves d'identifier au moins deux procédés qu'ils comptent utiliser dans leur production écrite. L'élève peut les inscrire dans son tableau de *Planification d'un projet d'écriture* (voir Annexe 2). Lors de la rédaction du texte (étape de gestion), l'enseignant rappelle aux élèves d'utiliser les procédés en question. Les élèves devront aussi identifier (dans la marge) les procédés utilisés dans leur brouillon ou lors de la rédaction finale de leur texte.

Choisir son sujet en tenant compte de son degré de familiarité avec le sujet ou le genre, des ressources disponibles, du temps alloué et des exigences de la tâche.

← 10e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire la sélection éclairée d'un thème à partir de divers paramètres.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de faciliter la réalisation d'un projet d'écriture.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière** :

- après avoir reçu de l'information sur les paramètres du projet ou les critères d'évaluation;
- après avoir établi ou analysé le type de texte à produire (informatif, incitatif, imaginaire, etc.) et sa forme de présentation (sur feuilles volantes de tel ou tel format, avec l'utilisation du traitement de texte ou non, sur grand carton, avec ou sans illustrations/graphiques, etc.).

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a mis beaucoup de temps à amorcer l'écriture d'un texte à cause d'un manque de connaissance du sujet et du vocabulaire lié au sujet choisi ou du genre de production à réaliser;
- on n'a pas tenu compte des paramètres du projet et on a mis trop de temps à trouver l'information sur le sujet choisi;
- on a opté pour un sujet trop difficile à vulgariser;
- on a escamoté certaines parties du projet d'écriture et on n'a pas eu le temps d'ajouter des éléments complémentaires (éléments visuels ou autres) par manque de temps ou d'organisation.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **monter une liste de sujets possibles qui pourraient être abordés;**
- **déterminer l'importance de l'impact des éléments identifiés** (quant à la tâche, à l'échéancier, aux ressources disponibles et à ses intérêts personnels) sur les sujets possibles;
- **sélectionner un sujet intéressant qui permet d'accomplir la tâche avec efficacité et qui assure la réussite du projet.**

Mise en situation

Un enseignant propose à ses élèves d'écrire un texte explicatif (voir tâche d'écriture, 10e année, FR et IMM, pages 65 à 80). Pour bien réussir leur projet, il leur présente la fiche de planification (voir Annexe 2), ou il leur demande de créer un tableau incluant les points à considérer lors de la planification de leur travail, soit *le degré de familiarité du public cible avec le sujet ou le genre, les ressources disponibles, le temps alloué et les exigences de la tâche.*

Modelage, pratique guidée ou collective

L'enseignant peut compléter le tableau avec les élèves (en utilisant un transparent) ou leur accorder une quinzaine de minutes pour le compléter individuellement ou en équipe de deux. Dans le deuxième cas, l'enseignant fait un retour collectif sur les réponses des élèves et discute avec eux des aspects à préciser, à améliorer ou autres.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**
Je me pose la question : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : Dans ce cas-ci, on me demande de rédiger un texte explicatif pour préciser les causes et les effets d'un phénomène de la vie courante. Ce texte va faire partie d'une encyclopédie collective, intitulée *Voici pourquoi...*, destinée à des élèves de 6e année.

▶ **Je dresse une liste de sujets possibles qui pourraient être abordés.**

Ex. : Je dois formuler au moins trois questions qui m'intéressent par rapport à des phénomènes de la vie courante... Je dois considérer le fait que je dois expliquer ce phénomène à des élèves de 6e année. Si c'est trop compliqué à expliquer, j'aurai de la difficulté à vulgariser le sujet. Comme il faut que notre texte soit compris par des élèves de 6e année, je vais donc choisir mon sujet en fonction de leur degré de compréhension.

▶ **Je détermine l'importance de l'impact des éléments identifiés** (quant à la tâche, à l'échéancier, aux ressources disponibles et à mes intérêts personnels) sur les sujets possibles.

Ex. : Étant donné qu'on a une période de recherche qui nous est accordée en salle de classe, je dois m'assurer de pouvoir trouver assez facilement de l'information dans Internet ou à la bibliothèque. Sinon, je dois me réserver du temps pour compléter ma recherche après l'école...

▶ **Je sélectionne un sujet intéressant qui permet d'accomplir la tâche avec efficacité et qui assure la réussite du projet.**

Ex. : Je vais donc faire une recherche rapide sur le premier sujet de ma liste et vérifier l'accès à l'information. Si je ne réussis pas à trouver suffisamment de renseignements, je passerai au deuxième ou au troisième sujet. Je dois m'assurer que le sujet n'a pas été choisi par un autre élève; je peux m'informer auprès de mon enseignant pour savoir si le sujet a été choisi; si oui, je peux lui demander si je peux faire un travail de collaboration avec l'élève qui a le même sujet que moi (si l'élève en question le désire).

Fr	QUOI	Imm
10e	S'assurer de la qualité de l'explication par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion.	
11e	S'assurer de la qualité de l'analyse prévue par la discussion et la consultation d'ouvrages de référence.	
11e	Apporter les changements nécessaires à son analyse, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence.	
12e	S'assurer de la qualité de l'argumentation prévue par la discussion et la consultation d'ouvrages de référence.	

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à retravailler l'ébauche de son texte à la lumière de diverses ressources (critiques des pairs/experts, sources de référence, etc.) en fonction du type de texte à réaliser.

POURQUOI

On utilise ces stratégies en vue d'améliorer la structure et les éléments de son texte et afin d'atteindre le but fixé et de faciliter la compréhension du public, tout en soutenant son intérêt.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant la rédaction complète de l'ébauche**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut vérifier si on a bien respecté les procédés liés au type de texte choisi ou qu'on veut justifier ses écarts par rapport à la structure, s'il y a lieu;
- quand on est conscient de certaines lacunes dans son texte par rapport au contenu;
- quand on veut vérifier l'effet de son texte sur le public.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas obtenu l'effet escompté chez le public cible;
- on a oublié des éléments (aspects, procédés, etc.) qui ont affaibli la portée de son texte;
- on a constaté que certaines idées auraient pu être regroupées ou mieux ordonnées;
- on n'a pas pris de recul par rapport à son texte ou on n'a consulté personne, en croyant être en mesure de produire un texte à point dès le premier jet.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **finaliser la structure de son discours selon le type choisi** (descriptif, explicatif, analytique ou argumentatif);
- **faire un retour critique sur le plan ou le schéma, ou encore sur l'ébauche de son texte en consultant des ouvrages ou des personnes-ressources** (pairs ou experts);
- **relever les points à améliorer quant au contenu;**
- **faire les modifications nécessaires.**

Mise en situation

Les élèves sont invités à rédiger des textes descriptifs, explicatifs, analytiques ou argumentatifs (voir tâches d'écriture, pages 33 à 112). Certains élèves se lancent parfois dans la rédaction et terminent leur travail avant la fin du cours et ne veulent plus réviser leur texte. Souvent, les élèves soumettent leur texte, sans avoir pris la peine de revenir sur son contenu ni essayé d'évaluer l'efficacité des procédés utilisés pour transmettre l'information. Il n'est pas rare que les élèves ne puissent même pas identifier eux-mêmes les procédés qu'ils ont utilisés dans leur texte.

Pratique collective

Pour qu'ils puissent bien réussir leurs projets, l'enseignant demande aux élèves d'identifier les procédés utilisés dans la marge de leur brouillon (si les élèves utilisent le traitement de texte, ils doivent imprimer leur texte et identifier les procédés à la main). Les élèves sont invités à consulter un pair, à discuter de la pertinence des procédés utilisés et à apporter des changements, s'il le faut. Les élèves doivent avoir en main la fiche qu'ils ont préparée sur les procédés (voir pratique guidée ou collective, page 138) ou encore la fiche remise par l'enseignant (voir annexes 14, 16, 19 ou 21). L'enseignant revient, en grand groupe, pour discuter de l'apport des pairs et des ouvrages de référence, lors de la rédaction d'un texte.

GESTION DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Stratégies de gestion

Après avoir planifié sa tâche, on est prêt à passer à la prochaine étape, la gestion de la tâche. Cette étape de gestion amène le scripteur à utiliser divers moyens pour faciliter la rédaction d'un texte et assurer la qualité du produit final. Elle permet au scripteur :

- de mettre à profit son plan ou ses notes;
- de se questionner au cours de la rédaction;
- de modifier son plan et les procédés utilisés pour rendre son texte plus fort;
- d'ajuster son vocabulaire et ses structures de phrases pour rendre son message plus clair et mieux rejoindre son public;
- d'adapter le contenu ou la forme de son texte en fonction du but fixé ou de la rétroaction des pairs;
- de soumettre un produit final respectant les critères liés au type de texte produit et dans une forme suffisamment attrayante pour le lecteur.

Les tableaux qui suivent incluent toutes les stratégies de gestion de la production écrite de la 6e à la 12e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion de 1998.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É2 ➡	• L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication.	
	• L'élève sera capable d'écrire correctement selon la situation de communication.	⬅ PÉ3
	• L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication.	⬅ PÉ5

Stratégies de gestion (présentées par catégories)

Pour faciliter l'écriture et la révision de textes, les stratégies de gestion ont été divisées en **huit catégories** selon les trois étapes de rédaction d'un texte :

ÉTAPES DE RÉDACTION

Premier jet du texte

1 Des **stratégies globales** liées au contenu, à l'organisation et à la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe)

2 Des **stratégies liées à l'utilisation d'une terminologie appropriée** (pour pouvoir parler de son texte, et en nommer les divers éléments et aspects)

Version provisoire du texte

3 Des **stratégies liées à la vérification du contenu** (pertinence, qualité et quantité de l'information et choix du registre de langue)

4 Des **stratégies liées à l'organisation de son message** (structure du texte : développement des idées et des paragraphes, ainsi que les procédés utilisés, structure des phrases, éléments qui assurent la cohésion d'un texte, et ponctuation)

5 Des **stratégies liées à la vérification de la qualité du texte** (choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et autres moyens linguistiques)

6 Des **stratégies liées à la vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale**

7 Des **stratégies liées à l'utilisation d'outils de référence** (pour améliorer ou préciser le contenu, l'organisation et le vocabulaire de sa production écrite)

Version finale du texte

8 Des **stratégies liées à la présentation finale de la production écrite** (mise en pages, caractères, illustrations, page de couverture, etc.)

Ces stratégies sont des outils qui peuvent aussi être utilisés dans tous les autres domaines des programmes d'études : écoute, lecture et communication orale (exposé et interaction).

Particularités de la banque d'écriture

Il est à noter que les banques de stratégies d'écoute, de lecture et de production orale produites précédemment par Alberta Learning ne regroupent que des RAS observables tels que présentés dans les programmes d'études de français langue première et français langue seconde – immersion de 1998. Contrairement aux autres banques, celle-ci contient aussi des RAS mesurables, à l'étape de gestion.

En fait, certaines des stratégies listées dans les tableaux aux pages suivantes sont des RAS mesurables (par exemple, ceux ayant trait à la qualité et à la quantité de l'information, à l'accord des verbes, à la correction des anglicismes, etc.). Ces RAS ou stratégies ont été inclus dans ce document pour rappeler à l'enseignant qu'il est essentiel de rendre le processus de vérification d'un texte le plus efficace possible. Ainsi, l'élève aura tous les outils nécessaires pour améliorer son texte avant que son produit fini ne soit évalué formellement.

L'enseignant devrait donc traiter ces RAS mesurables comme observables jusqu'à l'étape de notation de la version finale du texte. L'enseignant doit donc enseigner à l'élève comment vérifier les aspects liés à la langue, à la structure du texte et à la présentation visuelle, en cours de rédaction ou de finalisation du produit de l'écriture. Lorsque l'enseignant corrigera le produit final, il fera une évaluation systématique, voire critériée, de ces aspects pour vérifier la maîtrise de ces RAS par l'élève.

Les symboles A^m ou A^o sont placés dans la marge de gauche des tableaux de stratégies afin de différencier les RAS mesurables des RAS observables.

Premier jet du texte

1 Des **stratégies globales** liées au contenu, à l'organisation et à la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe)

p. 159

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
5e	➡ • *Tirer profit de la consultation avec* [Consulter]* ses pairs pour clarifier [ou pour valider] sa pensée. ⬅	6e
	➡ • Noter ses interrogations quant à la pertinence d'une ou plusieurs idées. ⬅	
6e	• Tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte.	6e
7e	• Noter ses interrogations quant à l'orthographe grammaticale.	7e
	• Noter ses interrogations quant au regroupement des idées *dans* [en] un paragraphe.	
8e	• Noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière.	8e
10e	• Noter ses interrogations quant à l'usage correct ou approprié d'un mot.	10e
12e	• Noter ses interrogations quant à l'ordre des idées [dans le texte].	12e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

Légende :

☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;

➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;

⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

2 Des **stratégies liées à l'utilisation d'une terminologie appropriée** (pour pouvoir parler de son texte, et en nommer les divers éléments et aspects)

p. 166

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6ᵉ ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : phrase interrogative et impérative, point d'interrogation, tiret, passé composé, futur simple et homophone.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, tiret, passé composé, participe passé, homophone et auxiliaire.	⬅ 6ᵉ
7ᵉ ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : apostrophe, deux-points, guillemets, impératif présent, conditionnel présent, subjonctif présent, complément direct et indirect, complément du nom et préposition.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : deux-points, guillemets, futur simple, impératif présent, conditionnel présent, compléments direct et indirect, complément du nom, préposition, synonyme et structure de texte.	⬅ 7ᵉ
8ᵉ ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : pronoms possessif et démonstratif, conjonction, proposition principale et subordonnée, guillemet, tiret et incise.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : proposition, pronoms possessif et démonstratif.	⬅ 8ᵉ
9ᵉ ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : compléments circonstanciels, mots mis en apposition et mot mis en apostrophe.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : compléments circonstanciels, mots mis en apposition, mot mis en apostrophe, point-virgule et points de suspension.	⬅ 9ᵉ
10ᵉ ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : plus-que-parfait, futur antérieur et conditionnel passé.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : subjonctif présent, plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé et pronom relatif.	⬅ 10ᵉ
11ᵉ ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : pronom relatif et interrogatif, parenthèse, point-virgule, points de suspension, passé simple et verbe transitif direct et indirect.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : passé simple et types de texte.	⬅ 11ᵉ
12ᵉ ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : les figures de style, monologue intérieur et citation.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : les figures de style.	⬅ 12ᵉ

3 Des **stratégies liées à la vérification du contenu** (pertinence, qualité et quantité de l'information et choix du registre de langue)

p. 169

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6e	• Vérifier la quantité d'information nécessaire à la clarté du message.	6e
8e ➡	• Vérifier la formulation des idées en fonction du format de la présentation.	
9e	• Vérifier la qualité/pertinence de l'information recueillie dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter.	9e
11e	• Vérifier la façon d'exprimer ses idées en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet traité.	11e
12e ➡	• Vérifier la pertinence des moyens tels le monologue intérieur, le dialogue et la citation en fonction des effets recherchés.	

4 Des **stratégies liées à l'organisation de son message**

4.1 **structure du texte** : développement des idées et des paragraphes ainsi que les procédés utilisés;

4.2 **structure des phrases** : éléments syntaxiques qui assurent la cohérence d'un texte;

4.3 **ponctuation**.

4.1 STRUCTURE DU TEXTE

p. 173

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
4e ➡	• Vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité ou des différents éléments d'une histoire.	⬅ 6e
6e	• Vérifier la chronologie des événements ou l'ordre des faits.	
7e	• Vérifier le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe. • Vérifier la cohérence en prêtant une attention particulière *aux liens entre* [à]* l'introduction, le développement et la conclusion.	7e

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
8e ➡	• Vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie.	⬅
	• Vérifier l'efficacité des procédés propres au texte descriptif.	8e
10e	• Vérifier l'efficacité des procédés propres au texte explicatif.	10e
11e	• Vérifier l'efficacité des procédés propres au texte analytique.	11e
12e ➡	• Vérifier l'efficacité des procédés propres au texte argumentatif.	⬅

A[c] 7e	• Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction.	7e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

4.2 STRUCTURE DES PHRASES

p. 177

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A[m] 5e ➡	• Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : – sujet + verbe + adverbe, – sujet + auxiliaire + adverbe + participe passé, – auxiliaire + participe passé + adverbe, – adverbe + adjectif.	⬅ 6e
6e	• Vérifier la construction des phrases interrogatives et impératives [et exclamatives]*.	
	• Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : – sujet + **ne** + auxiliaire + **pas/jamais/plus/rien** + participe passé, – *sujet + **ne** + auxiliaire + participe passé + **personne**.*	
7e	• Vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps simples.	7e
	• Vérifier l'utilisation du conditionnel présent et du futur simple dans les cas usuels.	⬅
➡	• Vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec des expressions usuelles telles **il faut que**, **j'aimerais que**, **je ne crois pas que**, et ***veux-tu que*** [**je veux que**].	⬅ 8e

8e

- Vérifier la relation entre les pronoms possessifs ou démonstratifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte.
- ➡ Vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps composés.
- ➡ Vérifier la concordance des temps de verbes dans les cas usuels avec la conjonction si tels que : ⬅ **10e**
  - si + présent + futur simple,
  - si + imparfait + conditionnel présent.

9e

- ➡ Vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase impérative.

10e

- ➡ Vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec les locutions conjonctives usuelles.
- ➡ Vérifier la concordance des temps dans les cas de simultanéité :
  - présent + présent,
  - passé composé + imparfait,
  - futur simple + présent.
- Vérifier la concordance des temps des verbes dans l'utilisation du passé composé et de l'imparfait pour assurer la cohésion du texte. ⬅
- Vérifier la concordance des temps des verbes dans l'utilisation de l'adverbe **quand**. ⬅

11e

- Vérifier le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects. **11e**
- ➡ Vérifier la relation entre les pronoms relatifs, indéfinis ou interrogatifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte.
- Vérifier l'utilisation du futur antérieur, du plus-que-parfait, du conditionnel passé et du subjonctif dans les cas usuels. ⬅
- ➡ Vérifier la pertinence et l'uniformité du système verbal choisi en fonction du genre de texte [produit]. ⬅ **12e**

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

p. 181

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A 7e ➡	• Vérifier l'utilisation du trait d'union pour lier le verbe et le pronom personnel sujet dans les phrases interrogatives [et les verbes à l'impératif]*.	⬅ 6e
	• Vérifier l'utilisation de l'apostrophe.	7e
8e ➡	• Vérifier l'emploi des signes qui marquent *le monologue et* le dialogue : – *du deux-points et les guillemets dans le monologue,* – le tiret, – les virgules qui encadrent une incise.	⬅ 6e
9e	• Vérifier l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance.	9e
	• Vérifier l'utilisation de la virgule qui isole un mot ou un groupe de mots mis en apostrophe.	
	• Vérifier l'utilisation de la virgule encadrant les groupes de mots mis en apposition.	
	• Vérifier l'emploi du deux-points et des guillemets qui encadrent les paroles rapportées.	⬅
	• Vérifier l'utilisation de signes de ponctuation particuliers.	⬅ 10e
11e	• Vérifier l'utilisation : – du deux-points, – *du point-virgule,* – des points de suspension dans les cas usuels, – *des parenthèses.*	11e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

5 Des stratégies liées à la vérification de la qualité du texte (choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et autres moyens linguistiques)

p. 186

A^m

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6e	• Vérifier l'emploi des auxiliaires « avoir » ou « être » avec *le participe passé des* [les]* verbes usuels.	9e
8e	• Reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants.	9e
9e	• Reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants.	8e
12e	• Vérifier le choix du registre de langue et le corriger au besoin.	

A^o

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
	• Modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des mots ou des groupes de mots.	6e
6e	• Modifier son texte pour le rendre plus précis en utilisant des comparaisons.	
7e	• Modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en coordonnant ou en subordonnant deux phrases.	8e 9e
8e	• Modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des comparatifs et des superlatifs.	
8e	• Modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions.	10e
	• Modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en coordonnant deux phrases.	8e
9e	• Modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des périphrases.	
	• Modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en subordonnant deux phrases.	9e
10e	• Modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des expressions courantes et idiomatiques.	
10e	• Modifier son texte pour varier la façon de rapporter les paroles ou les pensées de quelqu'un en utilisant le discours direct ou indirect.	
	• Modifier son texte pour créer des effets de style.	11e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

11e ➡	• Modifier son texte pour susciter les réactions souhaitées chez le lecteur.	⬅ 12e
12e ➡	• Modifier son texte pour l'enrichir ou pour créer un effet particulier en utilisant le sens figuré des mots.	
➡	• Modifier son texte pour l'enrichir ou pour créer un effet particulier en utilisant diverses figures de style.	

6 Des stratégies liées à la vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale

p. 190

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A 5e ➡	• Vérifier l'accord des noms et des adjectifs dans les cas – de l'ajout d'un x; – de la transformation de -**al** et -**ail** en -**aux** .	⬅ 6e
6e ➡	• Vérifier l'accord des verbes usuels [à l'imparfait et]* au futur *simple* [proche] quand leur sujet les précède immédiatement.	⬅ 5e
➡	• Vérifier l'orthographe des mots en recourant à la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, à des règles d'orthographe et à des moyens mnémotechniques.	
➡	• Vérifier l'accord des adjectifs usuels au féminin dans les cas : – de dédoublement de la consonne finale dans les cas usuels, – de la transformation de **–er** en **–ère**, de **–eur** en **–euse**, de **–eux** en **–euse** et de **–teur** en **–trice** dans les cas usuels.	
➡	• Vérifier la forme infinitive du deuxième verbe dans la séquence verbe + verbe.	
➡	• Vérifier l'accord des verbes usuels au futur simple quand leur sujet les précède immédiatement.	
	• Recourir à des moyens tels que la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, les règles d'orthographe et les moyens mnémotechniques pour orthographier correctement les mots.	⬅ 6e
	• Orthographier correctement les homophones usuels.	⬅

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion.

7e	• Vérifier l'accord des verbes *avec leur sujet au conditionnel présent et avec* [quand] le sujet [est] sous-entendu à l'impératif présent. • Vérifier l'accord des participes passés employés sans auxiliaire. • Vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire « être » ou avec un verbe d'état. • Vérifier l'orthographe des mots en recourant à leur ressemblance avec des mots dans une autre langue. • Recourir à diverses stratégies pour orthographier correctement les mots tels que leur racine ou leur parenté avec des mots dans une autre langue.	7e
8e	• Vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est « qui ». • Vérifier l'accord des verbes au futur simple ou au conditionnel présent.	8e
9e	• Vérifier l'accord des participes passés accompagnés de l'auxiliaire « avoir » dans les cas usuels. • Vérifier l'accord des verbes lorsque le groupe sujet comporte des noms et des pronoms de différentes personnes. • Vérifier l'emploi des auxiliaires « avoir » ou « être » avec les verbes usuels. • Orthographier correctement les terminaisons des verbes en é/er/ez.	9e
10e	• Vérifier l'accord des auxiliaires avec le sujet au plus-que-parfait, au futur antérieur et au conditionnel passé. • Vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est un nom collectif.	10e
11e	• Vérifier l'accord des verbes usuels au subjonctif présent et au subjonctif passé et à la 3e personne du passé simple.	11e
12e	• Vérifier l'accord des participes passés dans les cas particuliers. • Vérifier les cas d'accords particuliers des noms, des adjectifs et des participes passés en recourant à des outils de référence.	12e

7 Des stratégies liées à l'utilisation d'outils de référence (pour améliorer ou préciser le contenu, l'organisation et le vocabulaire de sa production écrite)

p. 195

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A[n] 6ᵉ	• Consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme.	6ᵉ
7ᵉ	• Consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver les différents sens d'un mot à l'aide de définitions et d'exemples.	7ᵉ
	• **Consulter un référentiel grammatical pour vérifier les structures de phrases.**	←
8ᵉ	• Consulter un recueil de verbes pour vérifier l'orthographe des verbes aux temps et aux modes usuels.	8ᵉ
	• **Consulter un dictionnaire pour trouver l'équivalent français d'un mot d'une autre langue.**	←
9ᵉ	• Consulter un dictionnaire usuel pour grand public pour relever les marques d'usage, les synonymes et les antonymes [(et) pour trouver les différents sens d'un mot, pour vérifier le choix des prépositions ou pour vérifier la prononciation].	9ᵉ
→	• Consulter un dictionnaire de synonymes.	
10ᵉ →	• **Consulter un dictionnaire des anglicismes pour vérifier l'emploi correct ou l'équivalent de certains mots ou de certaines expressions.**	←
11ᵉ →	• **Consulter des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction de son texte.**	← 10ᵉ
	• Consulter un dictionnaire des difficultés de la langue et un dictionnaire bilingue pour reconnaître les emplois particuliers de mots ou d'expressions.	11ᵉ
12ᵉ	• Consulter des dictionnaires spécialisés tels que des dictionnaires analogiques ou des citations pour enrichir son texte.	
	• **Consulter des dictionnaires spécialisés tels qu'un dictionnaire des difficultés de la langue et un dictionnaire des anglicismes pour résoudre des problèmes spécifiques reliés à l'écriture.**	← 12ᵉ

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion.

Version finale du texte

8 **Des stratégies liées à la présentation finale de la production écrite** (mise en pages, caractères, illustrations, page de couverture, etc.)

p. 199

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6e	• S'assurer que la présentation finale est soignée et appropriée à son projet d'écriture.	6e
7e	• S'assurer que la division du texte en paragraphes est respectée.	7e
8e	• S'assurer que les éléments de la mise en page tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte sont appropriés.	8e
9e	• Vérifier la pertinence des organisateurs du texte tels que le titre et les sous-titres.	9e
10e	• Vérifier la pertinence de l'utilisation de procédés tels que le choix des caractères typographiques et les encadrés pour mettre en relief une partie du texte.	10e
11e	• Vérifier la pertinence de joindre à son texte une page de titre, une bibliographie, une table des matières ou tout support destiné à appuyer son message.	11e

Analyse et modelage des stratégies de gestion

DEUXIÈME SECTION

Premier jet du texte

1 Des **stratégies globales** liées au contenu, à l'organisation et à la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe)

Fr	QUOI	Imm
5ᵉ	*Tirer profit de la consultation avec* [Consulter] ses pairs pour clarifier [ou pour valider] sa pensée.	6ᵉ
	Noter ses interrogations quant à la pertinence d'une ou plusieurs idées.	
6ᵉ	Tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte.	
7ᵉ	Noter ses interrogations quant à l'orthographe grammaticale.	7ᵉ
	Noter ses interrogations quant au regroupement des idées dans un paragraphe.	
8ᵉ	Noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière.	8ᵉ
10ᵉ	Noter ses interrogations quant à l'usage correct ou approprié d'un mot.	10ᵉ
12ᵉ	Noter ses interrogations quant à l'ordre des idées [dans le texte].	12ᵉ

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser divers moyens pour écrire le premier jet de son texte et pour annoter son brouillon au cours de la rédaction en identifiant des éléments douteux ou faibles qui devraient être révisés.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de faciliter la verbalisation et la formulation (mise sur papier) des idées et d'obtenir de la rétroaction pour relancer ou réorienter l'écriture de son texte.
Elles servent aussi à remettre en question certains choix linguistiques, syntaxiques et organisationnels pour y revenir ultérieurement afin de rendre son texte plus fort.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant l'écriture du premier jet du texte** :

- quand on a un schéma complété ou des notes dont on peut s'inspirer;
- quand on a mis quelques idées sur papier et qu'on veut en faire part à un lecteur éventuel;
- quand on veut obtenir des suggestions d'une tierce personne;
- quand on veut être efficace lors de la vérification de son texte.

Métacognition

On utilise également ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a été stoppé par un important manque d'inspiration;
- on a écrit un texte inadéquat parce qu'on a pris une tangente ou un angle inapproprié pour traiter son sujet ou on est passé à côté du sujet, alors qu'une consultation des pairs en cours de rédaction ou le respect du plan original aurait évité cette perte de temps;
- on a augmenté le temps de vérification de son texte au lieu de préidentifier les éléments potentiellement problématiques;
- on n'a pas pris en note certains aspects de son texte, car on a préféré se fier à sa mémoire, malheureusement on a oublié d'y revenir.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire son schéma pour s'en inspirer;**
- **débuter la rédaction de son texte en ne s'attardant pas outre mesure sur la forme;**
- **poursuivre l'écriture de son texte en mettant autant que possible toutes ses idées sur papier; consulter un pair s'il y a blocage ou doute quant au contenu;**
- **relire les phrases ou les idées développées et annoter le premier jet de son texte** (en utilisant des symboles préétablis par l'enseignant ou la classe, ou encore un code personnel);
- **relever les problématiques reliées au vocabulaire, à la syntaxe ou à l'organisation des idées.**

Mise en situation

Après un premier projet de production écrite au début de l'année scolaire, un enseignant se rend compte que la plupart de ses élèves révisent superficiellement leur texte. Il se décide donc à modeler la gestion d'un texte (révision en cours de rédaction jusqu'à la présentation de la forme finale du texte) à partir du projet d'écriture d'un texte descriptif.

Modelage ou pratique guidée

Pour aider ses élèves à jeter un regard critique sur leur texte et à utiliser les outils nécessaires pour y arriver (ex. : des stratégies d'écriture, grille d'autoévaluation, grille de notation, grille générale de révision d'un texte, consultation des pairs ou de l'enseignant, sources de référence telles un dictionnaire, un recueil de verbes, un correcteur, etc.). Pour ce faire, il se lance dans la rédaction d'un texte sur le patinage artistique (voir page suivante). À partir de ce projet d'écriture, il leur montre comment se servir du schéma pour rédiger une ébauche en se posant des questions tout au long de l'écriture du premier jet. Il utilise des transparents ou le traitement de texte (présentation avec écran à cristaux liquides pour que les élèves puissent suivre la progression du texte sur grand écran). Si c'est une pratique guidée, les élèves se lancent dans la rédaction de leur texte en même temps que l'enseignant.

▶ **Je relis mon schéma pour m'en inspirer.**

Ex. : Je parle du patinage artistique. Je développe quatre aspects… J'ai toute ma documentation sur le sujet à portée de la main. J'ai souligné ou surligné les renseignements importants ou les idées principales qui m'intéressent…

▶ **Je débute la rédaction de mon texte en ne m'attardant pas outre mesure sur la forme.**

Ex. : *Mon sujet : un sport qui allie musique et patin. Vous le connaissez? Sans doute avez-vous déjà vu des compétitions de patinage artistique à la télé ou des spectacles sur glace. Dans mon texte, je vais vous parler du patinage en abordant quatre aspects…*

▶ **Je poursuis l'écriture de mon texte; je consulte un pair s'il y a blocage ou doute quant au contenu.**

Ex. : *Tout d'abord, l'origine du patin…*

▶ **Je relis les phrases ou les idées développées et j'annote le premier jet de mon texte** (en utilisant des symboles préétablis par l'enseignant ou la classe ou un code personnel).

Je relève les problématiques reliées au vocabulaire, à la syntaxe ou à l'organisation des idées.

Voir modelage à la page suivante

Modelage

L'enseignant précise à ses élèves qu'il existe plus d'une façon de noter ses interrogations dans un texte. L'important, c'est que la méthode personnelle développée soit efficace, c'est-à-dire qu'elle ne ralentisse pas le flot des idées et qu'elle permette au scripteur de se comprendre lorsqu'il fait un retour sur ses notes. L'enseignant propose aux élèves les critères suivants pour évaluer l'efficacité de la méthode qu'ils adopteront :

1. *S'assurer que les notes sont facilement repérables (ex. : mettre toutes les notes dans la marge de droite, utiliser un stylo de couleur différente, utiliser un caractère italique, etc.)*; et

2. *Utiliser des abréviations si possible, pas de phrases complètes.*

L'enseignant verbalise devant les élèves le raisonnement qu'il poursuit pour vérifier les idées de son texte. Il explique qu'il concentrera son attention sur deux éléments : la pertinence et la quantité de son information.

Il rappelle aux élèves que son texte est divisé en paragraphes et que c'est à partir de cette unité qu'il vérifiera la cohérence de son texte avec son intention de communication. Il se pose les questions suivantes :

1. *Quelle est l'idée principale de mon paragraphe?*
2. *Est-ce que cette idée respecte mon intention de communication?*
3. *Quelles sont les idées secondaires de mon paragraphe?*
4. *Est-ce que l'idée secondaire « X » appuie ou enrichit l'idée principale? Si la réponse est positive, je conserve l'idée secondaire. Dans le cas contraire, je l'enlève ou je la modifie.*

L'enseignant rédige le texte au fur et à mesure qu'il exprime ses idées. Il identifie l'idée principale de chaque paragraphe du développement et note les questions qui lui viennent à l'esprit au cours de la rédaction.

Il est à noter que le texte suivant est un **brouillon** : le contenu et la qualité de la langue **n'ont pas encore été vérifiés**; les erreurs sont représentatives d'un premier jet d'un élève de ce niveau. La copie finale de ce texte (revue et corrigée) se trouve à l'étape de la mise au point de la version finale (voir pages 202 à 205).

La nature et la complexité des interrogations pendant l'écriture d'un texte sont relatives à l'âge et à l'expérience du scripteur.

Le patinage artistique

Introduction

Mon sujet : un sport qui allie musique et patin. Vous le connaissez? Sans doute avez-vous déjà vu des compétitions de patinage artistique à la télé ou des spectacles sur glace? Si, en sautant dans les airs, je fais un tour sur moi-même, je dessine un cercle de 360 degrés. Ce qui distingue le patineur artistique de nous, c'est la vitesse avec laquelle il peut accomplir cette rotation de 360 degrés, sur patins. Dans un triple saut, le patineur peut effectuer trois ou quatre rotations complètes en 0,8 seconde! La vitesse prodigieuse des patineurs est seulement un des aspects fascinant de ce sport. Les paragraphes suivant décriront les sauts qu'on retrouve dans le patinage artistique ainsi que l'origine du patinage, les catégories de compétition et les grandes vedettes canadiennes du patinage artistique.

Ant? ants?

1er aspect

Le patin, moyen de transport

Au début, le patinage était un moyen de transport pour les pays nordiques. Les premiers patins étaient faits d'os de cheval ou de vache. Ils ont été utilisé en Scandinavie et en Angleterre jusqu'au 12eme siècle. On a retrouvé des os qui remonteraient à 6500 et 1500 Av. J.C. On croit qu'ensuite les Hollandais ont introduit le patin avec semelle de bois et lame de fer qui était attaché au souliers avec des lanières. Ce modèle de patin a duré jusqu'à l'arrivée du patin métallique vers 1850.

Idée principale

Abréviations correctes?

Le 19e siècle donne naissance au patinage artistique

Le premier club de patinage au monde « le Edimbourg Skating Club » a été fondé en 1742. Mais c'est vraiment au 19eme siècle que le patinage a connu ses vrais débuts comme activité récréative. On dit que Napoléon III « était un patineur au style très élégant. » Plusieurs clubs de patinage ont fait leur apparition partout dans le monde après 1850. En 1860, on ajoute la musique. On peut imaginer ce que cela a pu produire. Le développement de compétitions se fait à partir de 1870. La première patinoire intérieure fait son apparition à Paris en 1892. La première patinoire commerciale extérieure au monde est créé en 1852 à Québec. Les premiers championnats du monde ont eu lieu en 1896. Le reste fait partie de l'histoire. De moyen de transport à divertissement, voilà le chemin parcouru par le patinage. Voyons comment ce sport est organisé aujourd'hui.

Idée principale

Réf.

Beaucoup de dates, mêlant???

Concl. aspect 1

DEUXIÈME SECTION

2e aspect **Les catégories de compétition**

Le patinage artistique comprend quatre catégories de compétition : l'épreuve individuelle pour hommes, l'épreuve individuelle pour femmes, la danse sur glace et le patinage de couples. La danse sur glace est la plus récente; elle a été accepté comme catégorie au championnat mondial seulement en 1952. L'épreuve individuelle pour hommes a eu son premier championnat mondiaux en 1896, l'épreuve individuelle pour femmes en 1906, pour couples en 1908. (Certains disent que les premières épreuves du début du siècle étaient unisexe jusqu'à ce qu'une femme gagne la médaille d'argent en 1902. L'épreuve masculine fait son entrée en 1903 et celle des femmes en 1906.)

Idée principale

Style télégraphique?

L'épreuve individuelle pour hommes et celle pour femmes est composée de deux parties centrées sur les figures libres depuis 1990 : un programme court et un programme long. Le programme court est de 2 minutes 40 secondes et le programme long est de quatre minutes et demie chez les hommes et de quatre minutes chez les femmes. Le patinage en couple est composé de patinage libre : un programme court et un programme long. La danse sur glace est composée de danse imposée, de danse créative et d'un programme libre.

Quelle durée? À vérifier.

3e aspect **Les sauts**

Les sauts sont la partie la plus excitante et la plus spectaculaire du patinage artistique pour le spectateur. Il est difficile de ne pas être impressionné par ces athlètes sur patins qui sautent avec tant d'adresse et d'élégance. Il faut savoir que dans le patinage artistique la lame du patin n'est jamais à plat sur la glace. Pour avoir prise sur la glace, le patineur s'appuie sur le coté droit ou le coté gauche de la lame. C'est pourquoi dans le saut en patinage, c'est non seulement le saut et le nombre de rotations qui comptent mais aussi la carre d'appel, c'est-à-dire la position de la lame du patin avant et après le saut (à l'atterrissage) ainsi que le sens et la nature de cette rotation de même que la position du patineur pendant la suspension. On compte une quarantaine de sauts « dont les principaux ont gardé le nom de leur créateur »[1]. L'axel, le salchow et le lutz représentent trois des six sauts fondamentaux en patinage artistique.

Idée principale

Phrase longue pas clair?

C'est en 1901 qu'on a vu la première personne effectuer un saut complet dans les airs. Salchow, grand champion suédois et 10 fois champion du monde entre 1901 et 1911, a le premier réussi cet exploit. Pour ce saut, l'appel se fait sur un pied et la réception sur l'autre. Aujourd'hui, il est possible de faire des doubles et des triples salchow.

À illustrer

Un autre saut excitant est l'axel, nommé en l'honneur d'un autre patineur suédois de grand talent, Axel Polsen. Le patineur doit compléter un tour et demi dans les airs. On dit que c'est le saut le plus difficile mais aussi le plus beau. Contrairement aux autres sauts, l'appel se fait en avant et la réception se fait avec le pied inverse du pied d'appel. Une rotation de 540 degrés est nécessaire pour compléter un axel. Le Canadien Vern Taylor a été le premier à réussir un triple axel en compétition en 1978.

A majuscule pour axel?

À illustrer

[1] Le Robert des sports : Dictionnaire de la langue des sports. (1982). Paris. Le Robert.

Peu après la Deuxième Guerre mondiale, le patineur autrichien Alois Lutz effectue un saut piqué qu'on nomme le lutz. Le patineur soulève sa jambe droite pendant qu'il glisse sur la glace, l'étire vers l'arrière de son corps et pique ce pied dans la glace ce qui a pour effet de le propulser très haut dans les airs. On dit que le Canadien Don Jackson a réussi le premier triple lutz en compétition aux Championnats du monde en 1962.

À illustrer

DEUXIÈME SECTION

4ᵉ aspect

Les vedettes canadiennes

Le Canada a dominé pendant un bon moment l'épreuve individuelle pour homme dans le cadre du championnat mondial avec les victoires successives de Brian Orser (4 fois), Kurt Browning (5 fois) et Elvis Stojko (2 fois). Trois autres vedettes canadiennes ont aidé à faire du patinage artistique un sport très populaire au Canada.

Phrase d'intro?

D'abord, Constance Wilson-Samuel a été championne canadienne 8 fois entre 1929 et 1939. C'est une performance qui n'a jamais été égalée depuis.

Ensuite, Barbara Ann Scott a remporté son premier championnat canadien à l'âge de 15 ans et son premier championnat mondial trois ans plus tard. En 1948, à l'âge de 19 ans, elle remportait successivement les championnats canadien, américain, nord-américain, européen, mondial et la médaille d'or au Jeux Olympiques.

Finalement, Toller Cranston a dominé les années '70 par la modernité et l'innovation de son style. Il est champion canadien de 1971 à 1976 et champion mondial quatre fois. On lui donne le crédit d'avoir introduit l'originalité par son style très moderne.

Photo?

Années '70. Met-on une apostrophe?

Conclusion

Le patinage artistique est un sport qui a gagné beaucoup de fans depuis les années '70. Les sauts, de plus en plus complexes, ont rendu le sport fascinant. De plus, l'originalité et la grâce des danseurs continuent de séduire les spectateurs. Moyen de transport au début, le patinage a évolué pour devenir un divertissement très apprécié par les Canadiens.

Conclusion nécessaire?

Anglicisme?

2 Des stratégies liées à l'utilisation de la terminologie appropriée* (pour parler de son texte et en nommer les divers éléments et aspects)

QUOI

Fr		Imm
6e ➡	Utiliser la terminologie appropriée : phrase interrogative et impérative, point d'interrogation, tiret, passé composé, futur simple et homophone.	
	Utiliser la terminologie appropriée : virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, tiret, passé composé, participe passé, homophone et auxiliaire.	⬅ 6e
7e ➡	Utiliser la terminologie appropriée : apostrophe, deux-points, guillemets, impératif présent, conditionnel présent, subjonctif présent, complément direct et indirect, complément du nom et préposition.	
	Utiliser la terminologie appropriée : deux-points, guillemets, futur simple, impératif présent, conditionnel présent, compléments direct et indirect, complément du nom, préposition, synonyme et structure de texte.	⬅ 7e
8e ➡	Utiliser la terminologie appropriée : pronoms possessif et démonstratif, conjonction, proposition principale et subordonnée, guillemet, tiret et incise.	
	Utiliser la terminologie appropriée : proposition, pronoms possessif et démonstratif.	⬅ 8e
9e ➡	Utiliser la terminologie appropriée : compléments circonstanciels, mots mis en apposition et mot mis en apostrophe.	
	Utiliser la terminologie appropriée : compléments circonstanciels, mots mis en apposition, mot mis en apostrophe, point-virgule et points de suspension.	⬅ 9e
10e ➡	Utiliser la terminologie appropriée : plus-que-parfait, futur antérieur et conditionnel passé.	
	Utiliser la terminologie appropriée : subjonctif présent, plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé et pronom relatif.	⬅ 10e
11e ➡	Utiliser la terminologie appropriée : pronom relatif et interrogatif, parenthèse, point-virgule, points de suspension, passé simple et verbe transitif direct et indirect.	
	Utiliser la terminologie appropriée : passé simple et types de texte.	⬅ 11e

* Voir tableau page 168.

12^e ➡ Utiliser la terminologie appropriée : les figures de style, monologue intérieur et citation.

Utiliser la terminologie appropriée : les figures de style. ⬅ 12^e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à se prémunir du vocabulaire précis portant sur la grammaire de la phrase et du texte, ainsi qu'à désigner certains procédés liés plus spécifiquement à l'écriture littéraire.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de parler de sa production écrite en utilisant des termes précis et apporter les correctifs nécessaires aux éléments identifiés.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut bien comprendre un pair ou une personne-ressource qui porte une critique sur son texte quant à langue ou aux procédés utilisés;
- quand on veut apporter efficacement des correctifs à son texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **quand on a besoin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas pu communiquer clairement avec un pair ou une personne-ressource qui portait un regard critique sur son texte parce qu'on ne possédait pas la terminologie commune pour parler des divers aspects linguistiques ou procédés littéraires;
- on a effectué des modifications inutiles ou incorrectes à son texte parce qu'on ne connaissait pas la fonction de certains mots ou la terminologie grammaticale exacte;
- on a mis trop de temps dans la vérification de son texte par manque de connaissances de la grammaire de la phrase et du texte.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser le type de texte à produire en tenant compte des particularités et des éléments linguistiques liés à ce type de texte;**
- **évaluer sa maîtrise de certains concepts linguistiques;**
- **acquérir les connaissances nécessaires en fonction des éléments identifiés;**
- **utiliser des termes précis pour faire une analyse critique de son texte**, soit de façon individuelle ou par la consultation de pairs.

Description d'un modelage possible

Lors de la relecture du premier jet de son texte, l'enseignant relève les points à améliorer dans son texte en nommant précisément les éléments problématiques (Ex. : Mon *pronom complément* est-il bien placé? Est-ce que je pourrais reformuler cette phrase ou décrire cela dans une *périphrase*?, etc.). Voir exemple lors de l'analyse de la place des pronoms compléments dans les phrases (pages 179 et 180).

La terminologie de la nouvelle grammaire diffère parfois de celle utilisée dans les programmes d'études de français de 1998. Certaines grammaires, dont celle de Suzanne G.-Chartrand, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, adopte les termes suivants :

TERMINOLOGIE ADOPTÉE DANS LES PROGRAMMES DE FRANÇAIS DE 1998		TERMINOLOGIE DE LA GRAMMAIRE NOUVELLE
• Complément d'objet direct	=	• Complément direct
• Complément d'objet indirect	=	• Complément indirect
• Proposition principale (précédant une subordonnée)	=	• P (ou « Phrase P »)
• Complément circonstanciel	=	• Complément de phrase (complément de P) – souvent facultatif et mobile
• Mots mis en apposition	=	• Groupe mis en emphase
• Proposition	=	• *Aucun équivalent* On considère la phrase comme une unité syntaxique (P) faite de groupes [GN groupe du nom + GV (groupe du verbe)]. À ce modèle de base P = GN + GV, peuvent s'ajouter des groupes complémentaires, soit un Gadj (groupe de l'adjectif) ou un Gprep (groupe prépositionnel), ou encore un complément de P (subordonnée ou autres).

Version provisoire du texte

3 **Des stratégies liées à la vérification du contenu** (pertinence, qualité, quantité de l'information et du choix du registre de langue)

QUOI

Fr		Imm
6e	Vérifier la quantité d'information nécessaire à la clarté du message.	6e
8e	**Vérifier la formulation des idées en fonction du format de la présentation.**	
9e	Vérifier la qualité/pertinence de l'information recueillie dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter.	9e
11e	Vérifier la façon d'exprimer ses idées en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet traité.	11e
12e	**Vérifier la pertinence des moyens tels le monologue intérieur, le dialogue et la citation en fonction des effets recherchés.**	

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à porter un regard critique sur l'information présentée dans son texte ou sur la manière de présenter ses idées en fonction de divers paramètres.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de produire un texte qui contient les éléments essentiels pour rejoindre le lecteur : une structure serrée et des idées intéressantes bien appuyées, bien amenées et présentées dans une langue adaptée au public cible.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on connaît les caractéristiques du type de texte à produire;
- quand on a établi la forme de présentation du produit, les possibilités et les limites liées à la forme choisie;
- quand on connaît les caractéristiques de son public cible;
- quand on est conscient des conditions dans lesquelles se fera la lecture du texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **quand on a besoin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a oublié des idées, aspects ou détails importants et que cela a nui à la compréhension du texte;
- on a présenté des informations dépassées, erronées ou biaisées et que l'on a perdu de la crédibilité auprès du lecteur;
- quand on ne s'est pas soucié des caractéristiques du public cible ou de la forme finale de la présentation et que l'on n'a pas réussi à accrocher le lecteur ou à avoir un impact sur lui.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **faire une relecture de son texte en identifiant les idées développées** (ces idées peuvent être comparées à celles présentées dans son schéma initial);
- **se mettre dans la peau du lecteur et se demander si les informations sont suffisantes pour comprendre le texte;**
- **revoir son texte une autre fois en se demandant si la présentation visuelle met en valeur le texte;**
- **revérifier les informations présentées, si nécessaire, en consultant ses notes ou une autre source de référence pour en assurer la pertinence;**
- **relire le texte une dernière fois pour vérifier si la façon de présenter des idées ou de traiter de certains aspects du sujet est claire et respectueuse du public auquel le texte s'adresse.**

Mise en situation

Après avoir terminé son ébauche, l'enseignant fait un retour sur son texte en s'attardant sur l'information présentée.

Modelage

L'enseignant fait la relecture de son texte en identifiant les idées développées. Pour ce faire, il utilise les quatrième et cinquième paragraphes de son texte pour illustrer son raisonnement quant à la formulation des idées dans son texte. L'enseignant peut poursuivre le modelage en faisant le même raisonnement pour chacun des paragraphes de son texte.

Les catégories de compétition

Le patinage artistique comprend quatre catégories de compétition : l'épreuve individuelle pour hommes, l'épreuve individuelle pour femmes, la danse sur glace et le patinage de couples. // La danse sur glace est la plus récente, elle a été accepté comme catégorie au championnat mondial seulement en 1952. // L'épreuve individuelle pour hommes a eu son premier championnat mondiaux en 1896, l'épreuve individuelle pour femmes en 1906, pour couples en 1908. // (Certains disent que les premières épreuves du début du siècle étaient unisexe jusqu'à ce qu'une femme gagne la médaille d'argent en 1902. // L'épreuve masculine fait son entrée en 1903 et celle des femmes en 1906.)

1. L'idée principale de ce paragraphe est bien identifiée.
2. Elle concorde bien avec mon intention de communication qui était de décrire quelques aspects du patinage artistique.
3. Les quatre idées secondaires concernent les dates des premières compétitions officielles pour chaque catégorie de compétition. Ce n'est pas l'esprit de l'idée principale qui traite plutôt des quatre grandes catégories de compétition.
4. Je peux modifier mon idée principale pour qu'elle tienne compte des idées secondaires ou je peux transférer l'information ailleurs. C'est ce que je fais d'habitude après avoir examiné le contenu du paragraphe suivant.

L'épreuve individuelle pour hommes et celle pour femmes est composée de deux parties centrées sur les figures libres : un programme court et un programme long. // Le programme court est de 2 minutes 40 secondes et le programme long est de quatre minutes et demie chez les hommes et de quatre minutes chez les femmes. // Le patinage de couples est composé de patinage libre : un programme court et un programme long. // La danse sur glace est composée de danse imposée, de danse créative et d'un programme libre.

1. Je ne trouve pas l'idée principale de ce paragraphe.
2. Les idées secondaires de ce paragraphe donnent une description des diverses catégories de compétition qui existent. On dirait une suite de l'idée principale du paragraphe précédent.
3. Je réorganise l'information de ces deux paragraphes.

Voici ces deux paragraphes après que l'enseignant en a réorganisé l'information.

Les catégories de compétition

Le patinage artistique comprend quatre catégories de compétition : l'épreuve individuelle pour hommes, l'épreuve individuelle pour femmes, la danse sur glace et le patinage de couple. // L'épreuve individuelle pour hommes et celle pour femmes est composée depuis 1990 de deux

parties centrées sur les figures libres : un programme court et un programme long. // Le programme court est de 2 minutes 40 secondes et le programme long est de quatre minutes et demie chez les hommes et de quatre minutes chez les femmes. // La danse sur glace est composée de danse imposée, de danse créative et d'un programme libre. // Le patinage de couples est composé de patinage libre : un programme court et un programme long.

Les diverses catégories de compétition n'ont pas toutes vu le jour la même année. La danse sur glace est la catégorie la plus récente, elle a été accepté comme catégorie au championnat mondial seulement en 1952. // L'épreuve individuelle pour hommes a eu son premier championnat mondiaux en 1896, l'épreuve individuelle pour femmes 1906, pour couple 1908. // (Certains disent que les premières épreuves du début du siècle étaient unisexe jusqu'à ce qu'une femme gagne la médaille d'argent en 1902. // L'épreuve masculine fait son entrée en 1903 et celle des femmes en 1906.)

J'ai aussi inversé la 4e et la 5e idées du paragraphe pour respecter l'ordre dans lequel elles étaient présentées dans l'idée principale.

J'ai ajouté une idée principale explicite.

L'enseignant relit les deux paragraphes modifiés pour s'assurer de la clarté du message. La formulation des idées est efficace.

L'enseignant poursuit son raisonnement en ce qui concerne la quantité et la pertinence de l'information contenue dans son texte :

Est-ce que je peux affirmer que mon texte contient suffisamment d'information et que cette information est pertinente, compte tenu de la situation de communication[1] ?

Aspects de la situation de communication	***oui/non***
– Mon sujet est précisé.	*oui*
– Mon intention de communication est claire.	*oui*
– Je tiens compte de mon public.	*oui*
– Je tiens compte des conditions de lecture.	*non, trop d'information*
– Je tiens compte des conditions d'écriture.	*oui*
– Je tiens compte de mon moyen de diffusion.	*oui*

Mon texte tient compte de la situation de communication à l'exception des conditions de lecture. Je trouve mon texte un peu long pour l'afficher dans le corridor de l'école, surtout si j'ajoute des illustrations et que j'augmente la taille de la police de caractères. Je crois que les élèves ne s'attarderont pas à lire le texte s'il est trop long. Je crois que je devrais réduire le nombre d'aspects présentés dans le développement. Je vais enlever celui qui traite des vedettes canadiennes; il n'est pas essentiel pour décrire le patinage artistique.

L'enseignant passe ensuite à la vérification de l'organisation de son message.

[1] Les éléments de la situation de communication sont les suivants : le sujet, l'intention de communication, le public cible, les conditions de lecture, les conditions d'écriture et le moyen de diffusion.

4.1 STRUCTURE DU TEXTE

QUOI

Fr		Imm
4e ➡	Vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité ou des différents éléments d'une histoire.	⬅ 6e
6e	Vérifier la chronologie des événements ou l'ordre des faits.	
7e	Vérifier le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe.	7e
	Vérifier la cohérence en prêtant une attention particulière *aux liens entre* [a] l'introduction, le développement et la conclusion.	
8e ➡	Vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie.	⬅
	Vérifier l'efficacité des procédés propres au texte descriptif.	8e
10e	Vérifier l'efficacité des procédés propres au texte explicatif.	10e
11e	Vérifier l'efficacité des procédés propres au texte analytique.	11e
12e ➡	Vérifier l'efficacité des procédés propres au texte argumentatif.	⬅

Fr		Imm
7e	Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction.	7e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à questionner la pertinence de l'utilisation de diverses stratégies liées à l'organisation des phrases et des idées, ainsi que l'utilisation de procédés de rédaction.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de rendre le contenu de son texte le plus compréhensible et le plus riche possible pour le lecteur et de présenter l'information de manière à soutenir son intérêt et à atteindre le but fixé.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut s'assurer que la présentation des idées est efficace et réfléchie selon le type de texte à produire;
- quand on connaît les critères d'évaluation du texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :
- on n'a pas réussi à accrocher le lecteur;
- on a causé de l'incompréhension ou de la confusion chez le lecteur en raison de sa façon de présenter ses idées;
- on a constaté que son texte manquait d'unité ou de force de frappe.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :
- **relever les éléments qui assurent la cohésion du texte ainsi que les divers procédés utilisés** (selon le type de texte produit);
- **questionner l'efficacité des marqueurs de relation utilisés, des mots de cohésion et du regroupement des phrases, ainsi que les procédés utilisés, et évaluer la possibilité d'en ajouter d'autres ou de présenter l'information autrement** (reformulation des idées ou regroupement différent, ajout de marqueurs de relation, de sous-titres, etc.);
- **utiliser tout outil de référence** (liste de moyens linguistiques, tableau de marqueurs de relation, etc.) **pouvant aider à apporter les correctifs nécessaires au texte dans le but de favoriser la clarté et la force du message.**

Mise en situation

L'enseignant révise son texte descriptif en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant se décide à modeler pour ses élèves comment il s'y prendra pour vérifier le contenu de son texte. Il relève les éléments qui assurent la cohésion du texte ainsi que les divers procédés utilisés. Il questionne l'efficacité des marqueurs de relation utilisés, des mots de cohésion et du regroupement des phrases, ainsi que les procédés utilisés, et évalue la possibilité d'ajouter d'autres éléments ou de présenter l'information autrement (reformulation ou regroupement différent des idées, ajout de marqueurs de relation, de sous-titres, etc.). Il utilise, au besoin, un outil de référence pouvant aider à apporter les correctifs nécessaires au texte dans le but de favoriser la clarté et la force de transmission du message.

Pour ce faire, l'enseignant explique aux élèves le raisonnement qu'il poursuit pour réviser le contenu de son texte. Il s'intéresse d'abord aux marqueurs d'organisation entre les phrases, ensuite aux marqueurs de relation[1] entre les paragraphes. Il rappelle (ou enseigne) les connaissances nécessaires pour effectuer cette révision. Voici le genre de questions qu'il se pose concernant les marqueurs de relation de son texte.

[1] Pour plus d'information sur les marqueurs de relation, consulter l'annexe 12.

Comment est-ce que je fais pour savoir si les phrases sont bien liées entre elles, ou si les paragraphes sont bien liés entre eux?

1. *J'observe la jonction entre les deux idées (entre les deux phrases du paragraphe ou entre la dernière phrase d'un paragraphe et la première du paragraphe suivant).*
2. *J'identifie s'il y a un marqueur de relation explicite ou implicite.*
3. *Je vérifie si le lien entre les phrases ou les idées a du sens.*
4. *J'ajoute ou je modifie un marqueur de relation pour clarifier le lien, si nécessaire.*
5. *Je relis la phrase pour voir si elle a du sens, ou si elle dit bien ce qu'elle veut dire.*

L'enseignant utilise le deuxième paragraphe de son texte pour modeler la vérification des marqueurs de relation entre les phrases.

1. Au début, le patinage était un moyen de transport pour les pays nordiques.
2. Les premiers patins étaient faits d'os de cheval ou de vache. Ils ont été utilisé en Scandinavie et en Angleterre jusqu'au 12e siècle.
3. On a retrouvé des os qui dateraient d'aussi loin que 6500 et 1500 av. J.C...
4. ~~On~~ croit que ~~ensuite~~ les Hollandais ont introduit le patin avec semelle de bois et lame de fer qui était attaché au souliers avec des lanières.
5. Ce modèle de patin a duré jusqu'à l'arrivée du patin métallique vers 1850.

(Annotations : « Par la suite, » ; « on »)

- J'observe la jonction entre les deux idées (les phrases 1 et 2).
- J'identifie la présence implicite ou explicite d'un marqueur de relation.
- Il n'y a pas de marqueur, mais l'enchaînement des idées se fait bien. Je n'ajoute rien.

- Il n'y a pas de marqueur explicite pour unir ces deux phrases (2 et 3), mais il y a un connecteur implicite de séquence.
- Les événements sont dans un ordre chronologique : *d'abord, des patins faits d'os, ensuite, le modèle des Hollandais.*
- La quatrième phrase est claire, mais je vais déplacer le marqueur de séquence « ensuite » et le placer en début de phrase. Je vais ainsi aider le lecteur à reconnaître la séquence chronologique; je vais utiliser préférablement l'expression : *par la suite.*

L'enseignant utilise la fin du deuxième paragraphe et le début du troisième paragraphe de son texte pour illustrer les marqueurs de relation entre les paragraphes.

(...) Les paragraphes suivant décriront des sauts mais aussi l'origine du patinage et les catégories de compétition.

~~Au début,~~ le patinage était un moyen de transport pour les pays nordiques. Les premiers patins étaient faits d'os de cheval ou de vache. Ils ont été utilisé en Scandinavie et en Angleterre jusqu'au 12e siècle. (...)

À l'origine,

- Il n'y a pas de marqueur explicite pour lier ces deux paragraphes. Quelle est la nature du lien entre le premier et le deuxième paragraphes?
- La dernière phrase de l'introduction débute une séquence d'information ou d'énumération.
- La phrase qui suit commence par un marqueur de temps : *Au début.* C'est un bon marqueur, mais mon idée est de dire que je parlerai de l'origine du patin. Je vais le remplacer par *À l'origine.*
- L'expression *À l'origine* n'est pas un marqueur de relation, mais la répétition du mot origine crée un lien entre les deux paragraphes.
- Le lien entre les deux paragraphes est satisfaisant.

QUOI

Fr		Imm
5e	➡ Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : – *sujet + verbe + adverbe*, – sujet + auxiliaire + adverbe + participe passé, – auxiliaire + participe passé + adverbe, – *adverbe + adjectif*.	⬅ 6e
6e	Vérifier la construction des phrases interrogatives et impératives [et exclamatives]. Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : – sujet + **ne** + auxiliaire + **pas/jamais/plus/rien** + participe passé, – *sujet + **ne** + auxiliaire + participe passé + **personne***.	
7e	Vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps simples.	7e
	Vérifier l'utilisation du conditionnel présent et du futur simple dans les cas usuels.	⬅
	➡ Vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec des expressions usuelles telles **il faut que**, **j'aimerais que**, **je ne crois pas que**, et ***veux-tu que*** [**je veux que**].	⬅ 8e
8e	Vérifier la relation entre les pronoms possessifs ou démonstratifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte.	
	➡ Vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps composés.	
	➡ Vérifier la concordance des temps de verbes dans les cas usuels avec la conjonction **si** tels que : – si + présent + futur simple, – si + imparfait + conditionnel présent.	⬅ 10e
9e	➡ Vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase impérative.	
10e	➡ Vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec les locutions conjonctives usuelles.	
	➡ Vérifier la concordance des temps dans les cas de simultanéité : – présent + présent, – passé composé + imparfait, – futur simple + présent.	
	Vérifier la concordance des temps des verbes dans l'utilisation du passé composé et de l'imparfait pour assurer la cohésion du texte.	⬅
	Vérifier la concordance des temps des verbes dans l'utilisation de l'adverbe **quand**.	⬅

11e		
	Vérifier le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects.	11e
⇨	Vérifier la relation entre les pronoms relatifs, indéfinis ou interrogatifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte.	
	Vérifier l'utilisation du futur antérieur, du plus-que-parfait, du conditionnel passé et du subjonctif dans les cas usuels.	⇦
⇨	Vérifier la pertinence et l'uniformité du système verbal choisi en fonction du genre de texte [produit].	⇦ 12e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser diverses moyens liés à la structure des phrases, soit la concordance des temps, le choix réfléchi des temps de verbes, l'ordre des mots dans la phrase et l'utilisation de mots de remplacement et autres mots qui assurent la cohérence des phrases et la cohésion du texte.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'assurer la clarté de ses propos et la compréhension du lecteur.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut rédiger des phrases bien structurées qui respectent la syntaxe française;
- quand on veut émettre clairement sa pensée;
- quand on veut produire un texte cohérent.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a formulé des phrases en suivant la syntaxe anglaise;
- on n'a pas tenu compte des temps de verbes et qu'on a perturbé l'ordre des événements et/ou le déroulement de l'histoire;
- on a choisi des mots de liaison ou de remplacement (prépositions, pronoms, etc.) qui ont mal traduit notre pensée et créé de la confusion chez le lecteur.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte;**
- **observer l'ordre des mots, les temps des verbes, les prépositions et les mots de remplacement** et noter tout emploi qui semble douteux;
- **lire les phrases qui semblent boiteuses à un pair ou à un expert* ou encore se référer à des outils de référence pour vérifier les règles de syntaxe et l'emploi approprié des mots;**
- **apporter les correctifs nécessaires;**
- **relire la phrase après avoir fait des changements apportés pour en vérifier la justesse et la clarté;**
- **relire le texte en entier pour vérifier si l'ensemble des changements apportés ne nuisent pas à l'unité du texte;**
- **recommencer le processus, si nécessaire.**

* *enseignant, aide-enseignant ou autres.*

Mise en situation

L'enseignant révise son texte descriptif en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant se décide à modeler pour ses élèves comment il s'y prendra pour vérifier les structures des phrases de son texte. Il relit une à une les phrases de son texte en observant l'ordre des mots, les temps de verbes, les prépositions et les mots de remplacement et note les emplois douteux. Il lit les phrases boiteuses à un pair ou un expert, si nécessaire, et utilise des outils de référence pour apporter les correctifs nécessaires. Il relit les phrases après avoir fait les changements pour en vérifier la justesse et la clarté.

L'enseignant explique aux élèves le raisonnement qu'il poursuit pour réviser la forme de son texte. Il s'est d'abord intéressé aux marqueurs de relation (voir pages 175 et 176) et ensuite au choix du pronom complément dans la phrase. Il rappelle (ou enseigne) les connaissances nécessaires pour effectuer cette révision (ex. : Qu'est-ce qu'un pronom personnel complément? Qu'est-ce qu'un complément? Etc.). Voici un autre exemple illustré de son raisonnement.

Comment est-ce que je sais si j'ai utilisé le bon pronom personnel complément?

1. *J'identifie les phrases qui contiennent des pronoms personnels compléments.*

2. *Je détermine avec exactitude la fonction du mot remplacé : quel type de complément est-ce?*

3. *Si le pronom remplace un complément indirect*, on peut le remplacer par « lui » ou « leur » selon que le nom est au singulier ou au pluriel. On ne distingue pas entre les noms féminins et les noms masculins.*

4. *Si le pronom est un complément direct*, il faut distinguer le genre au singulier seulement. On remplace donc un nom masculin ou féminin au pluriel par « les », un nom masculin au singulier par « le », et un nom féminin au singulier par « la ».*

5. *Je relis la phrase pour voir si elle a du sens, ou si elle dit bien ce qu'elle veut dire.*

---

* *À noter que la terminologie de la grammaire nouvelle favorise l'utilisation des expressions* « complément direct » *et* « complément indirect » *plutôt que* « complément d'objet direct » *et* « complément d'objet indirect » *– termes utilisés dans les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion 1998.*

L'enseignant utilise le neuvième paragraphe de son texte pour illustrer comment il vérifie le choix de ses pronoms personnels compléments.

Peu après la Deuxième Guerre mondiale, le patineur autrichien Alois Lutz a effectué un saut piqué qu'on nomme le lutz. Le patineur soulève sa jambe droite pendant qu'il glisse sur la glace, l'étire vers l'arrière de son corps et pique ce pied dans la glace ce qui a pour effet de le propulser très haut dans les airs. On dit que le Canadien Don Jackson a réussi le premier triple lutz en compétition aux Championnats du monde en 1962.

Quel mot le pronom « l' » remplace-t-il? Ce que le patineur étire vers l'arrière de son corps, c'est sa jambe. C'est donc le mot « jambe » que je remplace dans la phrase. Le patineur étire sa jambe vers l'arrière.

Cette opération me permet de découvrir que le complément « jambe » est un complément direct parce qu'il répond à la question « quoi » posée au verbe. Les pronoms personnels compléments directs masculin et féminin se distinguent l'un de l'autre au singulier (on emploie respectivement « le » ou « la »), sauf si le mot commence par une voyelle. Ici, le mot suivant est « étire ». Dans ce cas, on utilise donc « l' ». Je sais que j'ai choisi le pronom approprié pour remplacer « jambe ».

Quel nom le pronom « le » remplace-t-il? Ce qui est propulsé dans les airs, c'est le patineur.

Cette opération me permet de découvrir que le complément « patineur/le » est un complément direct parce qu'il répond à la question « qui? » posée au verbe. Les pronoms personnels compléments directs masculin et féminin se distinguent l'un de l'autre au singulier (on emploie respectivement « le » ou « la »). Je dois remplacer « patineur » par « le ». J'ai choisi le pronom approprié.

4.3 PONCTUATION

QUOI

Fr		Imm
7e	Vérifier l'utilisation du trait d'union pour lier le verbe et le pronom personnel sujet dans les phrases interrogatives [et les verbes à l'impératif].	6e
	Vérifier l'utilisation de l'apostrophe.	7e
8e	Vérifier l'emploi des signes qui marquent *le monologue et* le dialogue : – *du deux-points et les guillemets dans le monologue,* – le tiret, – les virgules qui encadrent une incise.	6e
9e	Vérifier l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance.	9e
	Vérifier l'utilisation de la virgule qui isole un mot ou un groupe de mots mis en apostrophe.	
	Vérifier l'utilisation de la virgule encadrant les groupes de mots mis en apposition.	
	Vérifier l'emploi du deux-points et des guillemets qui encadrent les paroles rapportées.	←
	Vérifier l'utilisation de signes de ponctuation particuliers.	10e
11e	Vérifier l'utilisation : – du deux-points, – *du point-virgule,* – des points de suspension dans les cas usuels, – *des parenthèses.*	11e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser diverses moyens liés à l'emploi pertinent de la ponctuation dans les phrases et dans l'ensemble du texte.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'assurer la clarté de ses propos et de faciliter la lecture du texte.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut rédiger des phrases bien structurées qui respectent la syntaxe française;
- quand on veut émettre clairement sa pensée;
- quand on veut produire un texte cohérent.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a ponctué des phrases en suivant les règles de la langue anglaise qui diffèrent souvent de celles du français;
- on n'a pas tenu compte des déplacements de mots effectués dans la phrase et qu'on n'a pas ajouté ou ajusté la ponctuation en conséquence;
- on a choisi une mauvaise ponctuation ou ignorée celle-ci et créé de la confusion chez le lecteur.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte;**
- **observer l'ordre des mots et évaluer la nécessité de découper la phrase par des signes de ponctuation appropriés;**
- **questionner l'intention de départ de certaines phrases et choisir la ponctuation en conséquence** (ex. : utiliser le deux-points et les guillemets pour encadrer des paroles rapportées, ou encore des tirets pour identifier un dialogue);
- **lire les phrases qui semblent boiteuses à un pair ou à un expert* ou encore, se référer à des outils de référence pour vérifier les règles de ponctuation;**
- **apporter les correctifs nécessaires;**
- **relire la phrase une fois les changements apportés pour en vérifier la justesse et la clarté;**
- **recommencer le processus, si nécessaire.**

* *enseignant, aide-enseignant ou autres*

Mise en situation

L'enseignant révise son texte descriptif en prêtant une attention particulière aux points ci-dessus.

Modelage

L'enseignant se décide à modeler pour ses élèves comment il s'y prendra pour vérifier la ponctuation des phrases de son texte. Il relit une à une les phrases du texte. Il observe l'ordre des mots et questionne l'idée de départ de certaines phrases, principalement les phrases qui semblent boiteuses, et évalue la nécessité de découper la phrase en se servant des signes de ponctuation appropriés. Il apporte les correctifs nécessaires. Il fait la relecture des phrases une fois les changements apportés pour en vérifier la justesse et la clarté.

L'enseignant explique aux élèves le raisonnement qu'il poursuit pour réviser la forme de son texte. Il s'intéresse particulièrement à la ponctuation. Il se rappelle les connaissances nécessaires pour effectuer cette révision (ou prépare une mini-leçon pour présenter ce concept, selon les besoins des élèves).

Comment est-ce que je fais pour savoir si j'ai bien ponctué mes phrases? Je me rappelle d'abord que les deux signes les plus fréquents sont le point et la **virgule**. *On utilise celle-ci principalement dans trois circonstances :*

a) pour séparer les éléments d'une énumération;
b) pour signaler une incise ou une explication;
c) pour signaler que l'ordre naturel d'une phrase est modifié.

1. Le point ne représentant pas de problème, je me concentre sur la virgule et je me demande : « Est-ce que mon texte comprend des énumérations? » Si la réponse est positive, je dois séparer les termes par une virgule, sauf les deux derniers termes qui doivent être liés par une conjonction de coordination (ex. : et, mais, ou, etc.). Si la réponse est négative, je passe à la vérification suivante.

2. Je me demande : « Est-ce que mon texte comprend des explications, ou des incises qui peuvent être enlevées sans nuire au sens? » Si la réponse est affirmative, je dois mettre ce segment entre virgules, sinon, je passe à la vérification suivante.

3. J'identifie si la phrase est simple ou complexe et si l'ordre de la phrase est naturel[1].

Si la phrase est simple et que

- *l'ordre des éléments est naturel, je passe à la phrase suivante sans faire de modification;*
- *l'ordre des éléments est inversé, je mets une virgule après l'élément qui a été déplacé (ex. : un complément en début de phrase).*

Si la phrase est complexe et que

- *l'ordre des propositions est naturel, je vérifie l'ordre des éléments de chacune (comme si elles étaient des phrases simples) et je passe à la phrase suivante;*
- *l'ordre des propositions est inversé (ex. : subordonnée + principale*), je mets une virgule après la proposition qui n'est pas à sa place, je vérifie les éléments de chacune et je passe à la phrase suivante.*

---

[1] L'ordre naturel de la phrase simple est le suivant : *groupe sujet + groupe verbe + groupe complément*. Dans les phrases complexes, l'ordre est le suivant : *phrase P + subordonnée*.

* *Voir note à la page 168 à propos de la nouvelle terminologie.*

L'enseignant utilisera la première (1re), troisième (3e) et septième (7e) phrases du sixième paragraphe pour illustrer ses propos.

1re phrase

AVANT

1. Les sauts sont la partie la plus excitante et la plus spectaculaire du patinage artistique pour le spectateur.

APRÈS ANALYSE

1. Les sauts sont la partie la plus excitante et la plus spectaculaire du patinage artistique pour le spectateur.

1. Est-ce que j'ai une énumération? Non. Je n'ai que deux termes identiques (deux adjectifs au superlatif). Une énumération comprend au minimum trois éléments.
2. Aucun segment de la phrase ne peut être enlevé; il n'y a pas d'incise, pas d'explication.
3. La première phrase est simple. Est-ce que l'ordre de ma phrase simple est naturel? Oui, le sujet (les sauts) précède le verbe (sont) et le verbe est suivi d'un attribut (la partie la plus...) et d'un complément circonstanciel (pour le spectateur). Je n'ai besoin d'aucune virgule dans cette phrase.

3e phrase

AVANT

3. Il faut savoir que dans le patinage artistique (*incise*) la lame du patin n'est jamais à plat sur la glace.

APRÈS ANALYSE

3. Il faut savoir que, dans le patinage artistique, la lame du patin n'est jamais à plat sur la glace.

1. Est-ce que cette phrase contient une énumération? Non.
2. Quel type de phrase est-ce? Cette phrase contient deux propositions : une principale (Il faut savoir...) et une subordonnée (que la lame du patin est...). Entre les deux propositions, j'ai placé une information; c'est une incise. Ce segment de la phrase pourrait être déplacé au début ou à la fin de la phrase, mais je tiens à le garder là où il est.
3. J'ai appris qu'une incise doit être encadrée de virgules; je vais donc ajouter deux virgules dans cette phrase.

AVANT

7. L'axel (nom) le salchow (nom) et le lutz (nom) représentent trois des six sauts fondamentaux (CD) en patinage artistique (CI).

APRÈS ANALYSE

7. L'axel, le salchow et le lutz représentent trois des six sauts fondamentaux en patinage artistique.

7e phrase

1. Je n'ai pas d'explication ou d'incise. Cependant, j'ai une énumération d'éléments identiques. Je les sépare les uns des autres par une virgule, sauf les deux derniers qui doivent être unis par une conjonction de coordination (ex. : *et*), sans virgule.
2. Est-ce que les éléments de cette phrase simple sont en ordre? Oui. J'ai un sujet suivi d'un verbe, qui est lui-même suivi d'un complément direct (CD) et d'un complément indirect (CI).

Note pédagogique : Les élèves doivent avoir eu l'occasion d'observer et d'identifier la nature de divers marqueurs de relation, de signes de ponctuation et de structures syntaxiques en lecture pour être capables de faire les choix appropriés en écriture. L'enseignant doit donc inviter fréquemment les élèves à dégager les marqueurs de relation, lors de la lecture en classe, et à les catégoriser (voir Annexe 12).

5 Des stratégies liées à la vérification de la qualité du texte (choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et autres moyens linguistiques)

QUOI

A[m]

Fr		Imm
6e	Vérifier l'emploi des auxiliaires « avoir » ou « être » avec *le participe passé* des [les]* verbes usuels.	9e
8e	Reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants.	9e
9e	Reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants.	8e
12e	Vérifier le choix du registre de langue et le corriger au besoin.	

A[c]

Fr		Imm
	Modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des mots ou des groupes de mots.	6e
6e	Modifier son texte pour le rendre plus précis en utilisant des comparaisons.	
7e	Modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en coordonnant ou en subordonnant deux phrases.	8e 9e
8e	Modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des comparatifs et des superlatifs.	
	Modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions.	10e
	Modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en coordonnant deux phrases.	8e
9e	Modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des périphrases.	
	Modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en subordonnant deux phrases.	9e
10e	Modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des expressions courantes et idiomatiques.	
	Modifier son texte pour varier la façon de rapporter les paroles ou les pensées de quelqu'un en utilisant le discours direct ou indirect.	
	Modifier son texte pour créer des effets de style.	11e

11ᵉ ➡	Modifier son texte pour susciter les réactions souhaitées chez le lecteur.	⬅ **12ᵉ**

12ᵉ ➡ Modifier son texte pour l'enrichir ou pour créer un effet particulier en utilisant le sens figuré des mots.

➡ Modifier son texte pour l'enrichir ou pour créer un effet particulier en utilisant diverses figures de style.

Définition des RAS Ces stratégies consistent à utiliser divers moyens pour apporter des modifications à son texte quant au choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et d'autres moyens linguistiques susceptibles d'assurer la clarté du texte et/ou de donner de la couleur au texte (style).

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'exprimer clairement sa pensée ou d'ajouter une touche personnalisée à son texte, tout en respectant la langue française et le public cible.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut éviter de la confusion chez le lecteur et le traiter avec considération;
- quand on veut varier le type de phrases utilisé ou la façon d'exprimer ses idées;
- quand on veut faire preuve d'originalité ou de style;
- quand on veut rendre son texte conforme aux attentes éditoriales (exempt de fautes sémantiques).

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a manqué de précision ou de concision dans l'expression de ses pensées;
- on a créé de la confusion chez le lecteur à cause d'impropriétés de mots ou à cause de certaines structures de phrases;
- on n'a pas atteint son but parce que le lecteur a abandonné sa lecture du texte considéré comme terne.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte;**
- **observer les mots, les expressions et la formulation des idées** et noter tout emploi qui semble inapproprié, imprécis, répétitif ou sans saveur;
- **lire, à un pair ou à un expert*, les phrases qui semblent boiteuses ou semblent comporter des faiblesses, pour obtenir de la rétroaction;**
- **faire appel à des outils de référence pour vérifier les règles de syntaxe et l'emploi approprié des mots et apporter les correctifs nécessaires;**
- **relire la phrase une fois les changements apportés pour en vérifier la justesse et la clarté;**
- **relire le texte en entier pour vérifier si l'ensemble des changements apportés ne nuisent pas à l'unité et au ton général du texte;**
- **recommencer le processus, si nécessaire.**

* *enseignant, aide-enseignant ou autres.*

Mise en situation

L'enseignant révise son texte descriptif en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant se décide à modeler pour ses élèves comment il s'y prendra pour vérifier la pertinence du choix des mots [illegible] des expressions, la structure des phrases et le registre de langue utilisé. Il relit une à une les phrases du texte. Il observe les mots, les expressions et la formulation des idées et note tout emploi qui semble inapproprié, imprécis, répétitif ou sans saveur. Il lit, à un pair ou à un expert, les phrases qui semblent boiteuses ou qui semblent comporter des faiblesses, ou, au besoin, il se réfère à un outil de référence pour apporter les correctifs nécessaires. Il fait la relecture des phrases une fois les changements apportés pour en vérifier la justesse et la clarté. À la fin, il relit le texte en entier pour s'assurer de l'unité de ce dernier et recommence le processus, si nécessaire.

L'enseignant explique aux élèves le raisonnement qu'il suit pour enrichir le lexique de son texte. Il existe plusieurs moyens de le faire. Il s'intéresse d'abord aux mots pris individuellement, ensuite aux phrases. Il rappelle aux élèves (ou enseigne) les connaissances dont ils ont besoin pour effectuer cette révision. Voici un exemple de questions qu'il se pose en vue d'enrichir son texte.

1. *J'identifie les mots qui sont vagues ou imprécis.*

2. *Je modifie chaque mot identifié en lui substituant un mot plus précis ou en le rendant plus explicite avec l'addition d'autres mots (à l'aide d'un ouvrage de référence tel un dictionnaire de synonymes, etc.).*

3. *J'identifie les phrases qui manquent d'intérêt ou dont la structure est répétitive.*

4. *Je les modifie en faisant une permutation (inverser l'ordre normal d'un groupe de mots dans la phrase) ou une transformation (les types et les formes de phrases, etc.).*

L'enseignant utilise le septième paragraphe de son texte pour illustrer comment il enrichit le lexique de son texte.

> Le pronom « on » est trop vague. Je vais le remplacer par un groupe de mots : les spectateurs. Il faut que je mette mon verbe au pluriel à cause du sujet « spectateurs ». Ce sera donc « ont dû ».

> Il n'est pas très clair dans cette phrase que « saut complet » veut dire que le patineur a fait une rotation complète dans les airs. Je vais utiliser le mot « rotation ».

> Le verbe « voir » est un peu faible. Je vais le remplacer par « être témoin de ». Et ce sont *les spectateurs qui sont témoins de*, donc il faut que je mette un « s » à « témoins ».

~~On~~ **Les spectateurs** ~~devra~~ ont dû attendre jusqu'en 1901 ~~pour voir~~ **pour être témoins** ~~du premier saut complet~~ de la première rotation complète dans les airs. Salchow, grand champion suédois et 10 fois champion du monde entre 1901 et 1911, a été le premier qui a réussi cet exploit. Pour ce saut, l'appel se fait sur un pied et la réception sur l'autre. Aujourd'hui, ~~il est possible~~ **les patineurs sont capables** ~~de faire~~ **d'effectuer** des doubles et des triples Salchow ***et, de plus, ils les effectuent en combinaison avec d'autres sauts***.

> Le verbe « faire » est un verbe imprécis. Je vais utiliser « effectuer ». Cette idée pourrait être enrichie. Je vais ajouter « et, de plus, ils les effectuent en combinaison avec d'autres sauts ».

> L'expression « il est possible » est imprécise. Je vais la changer pour « les patineurs sont capables ».

L'enseignant utilise le sixième paragraphe de son texte pour illustrer comment il enrichit les phrases de son texte.

> Les éléments de cette phrase suivent l'ordre normal : groupe sujet + groupe verbe + attribut + groupe complément. Je vais permuter le groupe complément en début de phrase et le faire suivre d'une virgule, bien sûr!

> Cette phrase me paraît lourde et longue. Je vais la rendre plus claire en utilisant une tournure interrogative et en utilisant une image : au lieu de « sautent », je vais mettre « s'élèvent dans les airs ».

~~Les sauts sont la partie la plus excitante et la plus spectaculaire du patinage artistique pour le spectateur.~~ **Pour le spectateur, les sauts sont la partie la plus excitante et la plus spectaculaire du patinage artistique.** ~~Il est difficile de ne pas être impressionné par ces athlètes sur patins qui sautent avec tant d'adresse et d'élégance.~~ Comment ne pas être impressionné par ces athlètes qui s'élèvent dans les airs avec tant d'adresse et d'élégance?

Note pédagogique : Il est plus facile de remplacer des verbes et des adjectifs que des noms

6 Des stratégies liées à la vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale

A

Fr	QUOI	Imm
5^e →	Vérifier l'accord des noms et des adjectifs dans les cas – de l'ajout d'un x; – de la transformation de **-al** et **-ail** en **-aux**	← 6^e
6^e →	Vérifier l'accord des verbes usuels [à l'imparfait et] au futur *simple* [proche] quand leur sujet les précède immédiatement.	← 5^e
→	Vérifier l'orthographe des mots en recourant à la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, à des règles d'orthographe et à des moyens mnémotechniques.	
→	Vérifier l'accord des adjectifs usuels au féminin dans les cas – de dédoublement de la consonne finale dans les cas usuels, – de la transformation de **–er** en **–ère**, de **–eur** en **–euse**, de **–eux** en **–euse** et de **–teur** en **–trice** dans les cas usuels.	
→	Vérifier la forme infinitive du deuxième verbe dans la séquence verbe + verbe.	
	Recourir à des moyens tels la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, les règles d'orthographe et les moyens mnémotechniques pour orthographier correctement les mots.	← 6^e
	Orthographier correctement les homophones usuels.	←
7^e →	Vérifier l'accord des verbes *avec leur sujet au conditionnel présent et avec* [quand] le sujet [est] sous-entendu à l'impératif présent.	←
	Vérifier l'accord des participes passés employés sans auxiliaire.	7^e
	Vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire « être » ou avec un verbe d'état.	
→	Vérifier l'orthographe des mots en recourant à leur ressemblance avec des mots dans une autre langue.	
	Recourir à diverses stratégies pour orthographier correctement les mots tels que leur racine ou leur parenté avec des mots dans une autre langue.	← 7^e
8^e	Vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est « qui ».	8^e
	Vérifier l'accord des verbes au futur simple ou au conditionnel présent.	←

DEUXIÈME SECTION

9e	Vérifier l'accord des participes passés accompagnés de l'auxiliaire « avoir » dans les cas usuels.	9e
	Vérifier l'accord des verbes lorsque le groupe sujet comporte des noms et des pronoms de différentes personnes.	
	Vérifier l'emploi des auxiliaires « avoir » ou « être » avec les verbes usuels.	←
	Orthographier correctement les terminaisons des verbes en é/er/ez.	←
10e	Vérifier l'accord des auxiliaires avec le sujet au plus-que-parfait, au futur antérieur et au conditionnel passé.	10e
	Vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est un nom collectif.	
11e	Vérifier l'accord des verbes usuels au subjonctif présent *et au subjonctif passé* et à la 3e personne du passé simple.	11e
12e →	Vérifier l'accord des participes passés dans les cas particuliers.	
	Vérifier les cas d'accords particuliers des noms, des adjectifs et des participes passés en recourant à des outils de référence.	← 12e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser divers moyens liés à l'orthographe d'usage et grammaticale pour rendre le texte exempt d'erreurs.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de respecter les règles de la langue française et d'éviter la confusion liée aux erreurs d'orthographe et aux mauvais accords des mots, en favorisant ainsi la fluidité du texte.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut éviter de la confusion ou de la frustration chez le lecteur;
- quand on veut rendre son texte conforme aux attentes éditoriales (exempt de fautes sémantiques).

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a créé de la confusion chez le lecteur à cause des erreurs d'usage ou d'accord.

DEUXIÈME SECTION

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte;**
- **observer la graphie des mots en tenant compte des règles d'accord** (faire un choix judicieux de la réponse correcte lorsqu'on utilise un correcteur, ou consulter un pair, un expert* ou une source de référence pour résoudre des problèmes grammaticaux complexes);
- **apporter les correctifs, au besoin;**
- **relire les phrases, une fois les changements apportés, pour valider les changements;**
- **relire le texte en entier pour vérifier si l'ensemble des changements apportés ne nuisent pas à l'unité et au ton général du texte;**
- **recommencer le processus, si nécessaire.**

* *enseignant, aide-enseignant ou autres*

Mise en situation

L'enseignant révise son texte descriptif en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant se décide à modeler pour ses élèves comment il s'y prendra pour vérifier l'orthographe d'usage et grammaticale. Il relit une à une les phrases du texte en observant la graphie des mots. Il applique les règles d'accord pertinentes « s'il les connaît », sinon il consulte une personne-ressource ou un ouvrage de référence pour l'aider à faire certaines corrections. Il relit des phrases à la fin pour valider les changements.

L'enseignant explique aux élèves les connaissances dont ils ont besoin pour faire cette vérification. Voici un exemple de raisonnement général, suivi d'un raisonnement plus spécifique, démontré par l'enseignant afin de vérifier l'orthographe grammaticale de son texte. L'enseignant utilise le deuxième paragraphe du texte pour illustrer son raisonnement.

1. *Je vérifie l'accord verbe-sujet et l'accord déterminant + nom + adjectif. Ces accords sont les plus fréquents de la langue française.*

2. *Je me concentre sur une seule règle grammaticale à la fois.*

3. *J'identifie les phrases auxquelles chaque règle s'applique.*

4. *Je crois connaître la règle qui s'applique, sinon je la cherche dans mes outils de référence.*

5. *J'applique la nouvelle règle en faisant le raisonnement approprié.*

Voici un exemple, de ce raisonnement général appliqué à une situation spécifique : l'accord du participe passé avec les auxiliaires « être » et « avoir ». Le deuxième paragraphe du texte de l'enseignant lui sert de modèle.

1. *Dans un premier temps, je révise deux connaissances acquises à l'élémentaire. Je vérifie l'accord verbe-sujet et l'accord déterminant + nom + adjectif. Ces accords sont les plus fréquents de la langue française.*

2. *J'identifie les phrases avec les auxiliaires « être » ou « avoir » en les soulignant ou en les surlignant.*

3. *Je me demande : quelle est la règle d'accord du participe passé pour cette situation? Je dois connaître la règle pour aller plus loin.*

   - *Si le participe passé est employé avec l'auxiliaire « être », il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. J'identifie le sujet avec la question suivante : « Qui (ou Qu'est-ce que, pour un objet) pose ou subit l'action du verbe? »*
   - *Si le participe passé est employé avec l'auxiliaire « avoir », il s'accorde uniquement quand le verbe possède un complément direct qui est placé devant le verbe. Pour trouver s'il y a un complément direct et où il est situé, on pose au verbe la question suivante : qui? ou quoi? S'il y a un complément direct et qu'il est placé devant le verbe, on accorde le participe passé en genre et en nombre avec le complément direct.*

4. *J'applique ces deux règles en faisant le raisonnement approprié.*

L'enseignant utilise deux fois le même paragraphe de son texte pour illustrer comment il vérifie l'orthographe grammaticale de son texte.

Le patin, moyen de transport

À l'origine, le patinage était un moyen de transport pour les pays nordiques. Les premiers patins étaient faits d'os de cheval ou de vache. Ils ont été utilisé en Scandinavie et en Angleterre jusqu'au 12eme siècle. On a retrouvé des os qui dateraient d'aussi loin que 6500 et 1500 av. J. C... Par la suite, on croit que les Hollandais ont introduit le patin avec semelle de bois et lame de fer qui était attaché au souliers avec des lanières. Ce modèle de patin a duré jusqu'à l'arrivée du patin métallique vers 1850.

« était »
Je vérifie l'accord du sujet avec son verbe.
Le patinage = sujet du verbe, 3e pers. sing.
était = verbe 3e pers. sing.
L'accord est bien fait.

« les pays nordiques »
Je vérifie la règle de l'accord
déterminant + nom + adjectif :
pays = masc. pl.
les = masc. pl.
nordiques = masc. pl.
Le déterminant et l'adjectif sont bien accordés avec le nom.

« au souliers »
Le déterminant et le nom doivent être accordés de façon cohérente. Puisque c'est le nom qui détermine le genre et le nombre du groupe, c'est le premier élément à identifier.
« souliers » étant masculin pluriel, je devrai corriger « au » par « aux ».

À l'origine, le patinage était un moyen de transport pour les pays nordiques. Les premiers patins étaient faits d'os de cheval ou de vache. Ils ont été utilisé en Scandinavie et en Angleterre jusqu'au 12eme siècle. On a retrouvé des os qui dateraient d'aussi loin que 6500 et 1500 av. J. C... Par la suite, on croit que les Hollandais ont introduit le patin avec semelle de bois et lame de fer qui était attaché aux souliers avec des lanières. Ce modèle de patin a duré jusqu'à l'arrivée du patin métallique vers 1850.

« Faits », participe passé employé avec l'auxiliaire *être*; il s'accorde donc avec le sujet. Vérifions s'il est bien accordé.
Qu'est-ce qui est *fait d'os de cheval*?
Réponse : Les premiers patins. Le genre de « patins » est masculin et le nombre de « patins » est pluriel. Le participe passé doit être masculin pluriel. J'ai bien accordé le participe passé.

« Utilisé », participe passé employé avec l'auxiliaire *être (je viens de me souvenir que « été », c'est le verbe être)*. Il s'accorde donc avec le sujet. Vérifions s'il est bien accordé.
Qu'est-ce qui *ont été utilisé*?
Réponse : *Ils*. Le genre de « ils » est masculin et le nombre de « ils » est pluriel. Le participe passé doit être masculin pluriel. Il manque donc un « s » à « utilisé ».

« Retrouvé », participe passé employé avec l'auxiliaire avoir. Il s'accorde donc avec le complément direct s'il est placé avant le verbe. Vérifions s'il y a un complément direct.
On a retrouvé quoi?
Réponse : Des os. Il y a un complément direct, mais il est placé après le verbe. Il n'y a donc pas d'accord. Je laisse le participe passé tel quel.

« Attaché », participe passé employé avec l'auxiliaire *être*. Il s'accorde donc avec le sujet. Vérifions s'il est bien accordé.
Qu'est-ce qui est attaché aux souliers?
Réponse : Le patin avec semelle... Le genre de « patin » est masculin et le nombre de « patin » est singulier. Le participe passé doit être masculin singulier. J'ai bien accordé le participe passé.

7 Des stratégies liées à l'utilisation d'outils de référence

Fr	QUOI	Imm
A° 6e	Consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme.	6e
7e	Consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver les différents sens d'un mot à l'aide de définitions et d'exemples.	7e
	Consulter un référentiel grammatical pour vérifier les structures de phrases.	←
8e	Consulter un recueil de verbes pour vérifier l'orthographe des verbes aux temps et aux modes usuels.	8e
	Consulter un dictionnaire pour trouver l'équivalent français d'un mot d'une autre langue.	←
9e	Consulter un dictionnaire usuel pour grand public pour relever les marques d'usage, les synonymes et les antonymes [(et) pour trouver les différents sens d'un mot, pour vérifier le choix des prépositions ou pour vérifier la prononciation].	9e
→	Consulter un dictionnaire de synonymes.	
10e →	Consulter un dictionnaire des anglicismes pour vérifier l'emploi correct ou l'équivalent de certains mots ou de certaines expressions.	←
11e →	Consulter des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction de son texte.	← 10e
	Consulter un dictionnaire des difficultés de la langue et un dictionnaire bilingue pour reconnaître les emplois particuliers de mots ou d'expressions.	11e
12e	Consulter des dictionnaires spécialisés tels que des dictionnaires analogiques ou des citations pour enrichir son texte.	
	Consulter des dictionnaires spécialisés tels qu'un dictionnaire de difficultés de la langue et dictionnaire des anglicismes pour résoudre des problèmes spécifiques reliés à l'écriture.	← 12e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à recourir à divers ouvrages ou sources de référence pour assurer l'application appropriée de règles grammaticales ou pour faire le choix pertinent de mots, d'expressions ou de structures de phrases.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de résoudre des problèmes de langue et faire des choix langagiers judicieux.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a des doutes sur l'usage de mots, d'expressions ou de structures de phrases;
- quand on ne connaît pas d'équivalents français ou des règles d'accord particulières;
- quand on veut améliorer ses connaissances de la langue et développer des automatismes.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a mal corrigé des erreurs signalées par les pairs, par l'enseignant ou un correcteur électronique parce qu'on ne connaissait pas les règles grammaticales ou l'emploi ou l'équivalent d'un mot/d'une expression;
- on a utilisé trop de répétitions parce qu'on ne connaissait pas de synonymes;
- on a utilisé un vocabulaire de base parce qu'on s'est limité à ses connaissances antérieures.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **lire son texte et relever les problèmes liés à l'usage, à la grammaire, aux impropriétés lexicales et syntaxiques, ou toute autre faiblesse langagière** (pour les problèmes douteux ou complexes, consulter un pair ou un expert*, ou encore un correcteur électronique);
- **consulter un ouvrage ou une source de référence en fonction du (des) problèmes(s) identifié(s);**
- **apporter les correctifs nécessaires au texte.**

* *enseignant, aide-enseignant ou autres.*

Mise en situation

L'enseignant révise son texte descriptif en notant les diverses problématiques liées à l'emploi de la langue.

Modelage

L'enseignant se décide à modeler pour ses élèves comment il s'y prendra pour consulter l'ouvrage ou les ouvrages appropriés en fonction de ses besoins. Il lit son texte et relève les problèmes liés à l'usage, à la grammaire, aux impropriétés lexicales et syntaxiques, ou toute autre faiblesse langagière. Il consulte, au besoin, un ouvrage ou une source de référence en fonction du (des) problèmes(s) identifié(s) et apporte les correctifs nécessaires.

L'enseignant explique aux élèves que les étapes suivantes devraient suffire à résoudre la plupart des problèmes :

1. *J'identifie le problème à résoudre, ex. : l'orthographe d'usage d'un mot, l'imprécision d'un mot, la ponctuation d'une phrase, etc.*

2. *Je détermine quel outil de référence répondra le mieux à mon interrogation.*

3. *Je m'assure de connaître le mode d'utilisation de l'ouvrage de référence (sinon, je demande à une personne-ressource de me l'expliquer).*

4. *Je suis les consignes données dans l'ouvrage de référence pour résoudre le problème identifié.*

L'enseignant utilise les premier et deuxième paragraphes du texte pour illustrer son raisonnement. Il avait noté, pendant la rédaction de son texte, une interrogation concernant une abréviation et une autre concernant l'orthographe grammaticale de deux mots.

Ant? ants?

(...) La vitesse prodigieuse des patineurs et des patineuses est seulement un des aspects fascinant de ce sport. Les paragraphes suivant décriront non seulement les sauts qu'on retrouve dans le patinage artistique mais aussi l'origine du patinage, les catégories de compétition et la contribution de quelques Canadiens.

Abréviations correctes?

À l'origine, le patinage était un moyen de transport pour les pays nordiques. Les premiers patins étaient faits à partir d'os de cheval ou de vache et ils ont été en usage en Scandinavie et en Angleterre jusqu'au 12eme siècle. On a retrouvé des os qui remonteraient à 6500 et 1500 av. J.C...

1. J'ai des doutes sur l'orthographe grammaticale de ces deux mots se terminant en « ant ». Est-ce que ce sont des verbes ou des adjectifs?
2. Je cherche « ant » dans la table des matières de la grammaire Bescherelle.
3. On me réfère à une règle assez simple que je lis avec soin : si je peux remplacer le mot en « ant » par un adjectif qualificatif, je devrais pouvoir l'accorder comme un adjectif; si je ne peux le remplacer par un adjectif qualificatif, c'est un verbe.
4. Je peux remplacer « fascinant » par « merveilleux »; je peux remplacer « suivant » par « long ». Ce sont donc des adjectifs. J'accorde donc chaque adjectif en genre et en nombre avec les noms auxquels ils se rapportent. J'ajoute donc la marque du pluriel, un « s », à chacun des adjectifs.

1. J'ai utilisé une abréviation dont je ne suis pas sûre.
2. Je consulte le dictionnaire *Larousse*.
3. Je trouve une table d'abréviations au début du dictionnaire.
4. J'avais bien fait de noter ces interrogations, car j'ai mal orthographié ces deux abréviations. J'aurais dû écrire « 12^e » et « av. J.-C. ».
5. Je corrige mon texte en conséquence.

Les ouvrages de référence fonctionnent presque tous de la même façon : il y a un index qui contient des mots clés et une introduction qui explique le fonctionnement du livre.

Note : **Le scripteur a apporté plusieurs autres corrections à son texte, lors de chacune des catégories de vérification liées au contenu, à l'organisation, au vocabulaire, à la syntaxe et à l'orthographe (voir note pédagogique ci-dessous).**

Lorsque le scripteur en arrive à la présentation finale de son texte (mise en pages), il **devrait avoir effectué** la majorité des corrections ou changements par rapport au contenu. Seulement quelques petites touches finales portant sur les points énumérés ci-dessus devraient être apportées lors de la mise en pages.

Note pédagogique : L'enseignant peut imprimer le premier jet ainsi que la version finale du texte et le distribuer aux élèves, regroupés en équipes de deux ou trois. Il attribue une section du texte (lignes ou paragraphes) à chaque équipe et leur demande de repérer les changements effectués par l'auteur dans la version finale. Les élèves devront justifier les corrections faites ou porter un jugement critique sur chacun des changements effectués quant à la formulation des phrases et des idées.

Version finale du texte

8 Des **stratégies liées à la présentation finale de la production écrite** (mise en pages, caractères, illustrations, page de couverture, etc.)

QUOI

Fr		Imm
6e	S'assurer que la présentation finale est soignée et appropriée à son projet d'écriture.	6e
7e	S'assurer que la division du texte en paragraphes est respectée.	7e
8e	S'assurer que les éléments de la mise en pages tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte sont appropriés.	8e
9e	Vérifier la pertinence des organisateurs du texte tels que titre et sous-titres.	9e
10e	Vérifier la pertinence de l'utilisation de procédés tels que le choix des caractères typographiques et les encadrés pour mettre en relief une partie du texte.	10e
11e	Vérifier la pertinence de joindre à son texte une page de titre, une bibliographie, une table des matières ou tout support destiné à appuyer son message.	11e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser divers moyens liés à la mise en pages et à la forme finale du texte en le rendant accessible au lecteur et agréable à lire.

POURQUOI On utilise ces stratégies dans le but de faciliter la lecture du texte et la compréhension du message. On utilise aussi ces stratégies pour accrocher les lecteurs et pour augmenter leur rétention de l'information.

QUAND On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut séparer, par des moyens visuels, les diverses parties de son texte ou attirer l'attention du lecteur sur des mots ou sur des idées clés;
- quand on veut fournir des pistes de référence immédiates ou futures au lecteur (table des matières, bibliographie, etc.);
- quand on sait que son texte sera lu par un large public.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on était déçu de son produit final, car on n'a pas pris le temps de transcrire son texte avec soin;
- on n'a pas fourni de repères visuels au lecteur et qu'il a abandonné sa lecture à cause d'une mise en pages trop dense ou mal découpée;
- on n'a pas pu fournir d'informations au lecteur concernant les sources de référence utilisées, car on n'a pas présenté de bibliographie ni de notes en bas de page;
- on n'a pas obtenu l'effet escompté chez le lecteur, car la présentation finale du texte n'était pas suffisamment attrayante pour capter son attention.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **diviser son texte en paragraphes en tenant compte du schéma ou plan initial** (ou modifié);
- **disposer le texte sur la page en tenant compte du format de présentation le plus efficace, du lecteur potentiel ainsi que du contexte de lecture** (ajouter des sous-titres, des intertitres, des légendes, des graphiques, des notes en bas de page, si nécessaire);
- **choisir la taille des lettres et le type de police de caractères en fonction de l'effet escompté;**
- **ajouter des éléments complémentaires** (page de titre, bibliographie, table des matières, illustrations, illustrations électroniques [clip art], etc.), **si cela s'avère utile ou accrocheur;**
- **revoir le produit final dans son ensemble et évaluer s'il y a des changements à apporter à la présentation.**

Mise en situation

L'enseignant constate que les élèves se divisent généralement en trois catégories lorsqu'il s'agit de la mise en pages finale d'un texte :

- ceux qui ont bien planifié leur tâche, qui ont écrit un texte intéressant et qui ont le temps voulu pour faire une mise en pages attrayante de leur texte. Ils prennent le temps d'inclure des éléments qui enrichissent le contenu de leur texte (illustrations, page de couverture, table de matières, etc.);
- ceux qui bâclent leur texte ou offrent un contenu plutôt mince ou plus ou moins intéressant. Ils se lancent dans une mise en pages sophistiquée qui est soit très belle, soit trop pompeuse pour la qualité du texte;
- et finalement, ceux qui n'ont pas le temps de recopier leur texte ou de s'assurer d'une présentation convenable.

Modelage

L'enseignant se décide à modeler pour ses élèves comment il s'y prendra pour mettre la dernière main à son projet d'écriture. Il revient sur le fait qu'une bonne planification lui a permis d'écrire un texte qui répond aux attentes portant sur le contenu, ce qui est primordial. Maintenant, il a le temps de penser à faire une mise en pages qui mettra à profit son contenu et qui sera attrayante pour le lecteur. Il privilégie le traitement de texte et se réserve de l'espace pour placer des illustrations qu'il a retenues lors de la recherche d'information.

Je divise mon texte en paragraphes en tenant compte du schéma ou plan initial (ou modifié).

Ex. : D'après mon plan, après le titre, je dois avoir un paragraphe d'introduction, au moins trois paragraphes de développement et un paragraphe de conclusion.

Je dispose le texte sur la page en tenant compte du format de présentation le plus efficace, du lecteur potentiel ainsi que du contexte de lecture et j'ajoute des sous-titres, des intertitres, des légendes, des graphiques, des notes en bas de page, si nécessaire.

Ex. : Mon texte va être affiché dans le corridor de l'école. Les élèves le liront debout. Je vais donc formater mes paragraphes pour que leur largeur ne prenne que la moitié ou les trois quarts de la page au lieu d'une ligne pleine, ça se lit mieux. Je vais alterner la position des paragraphes : quelquefois, je les alignerai à gauche et parfois à droite. Je verrai si cela est attrayant et si cela facilite ou agrémente la lecture du texte. Je vais mettre des sous-titres pour chacun de mes paragraphes de développement.

Je choisis la grosseur des lettres ou les polices de caractères en fonction de l'effet escompté.

Ex. : Je vais choisir une taille de lettre qui puisse se lire même si on est loin du mur. Mon titre sera écrit assez gros pour attirer l'attention. Je vais mettre mes sous-titres en caractères gras. Je pense que je vais ombrer mon tableau de dates pour le démarquer du reste du texte ou l'encadrer.

J'ajoute des éléments complémentaires (page de titre, bibliographie, table des matières, illustrations, illustrations électroniques [clip art], etc.), **si cela s'avère utile ou accrocheur.**

Ex. : Étant donné que ce texte sera affiché dans le corridor, je dois inclure au moins quelques illustrations pour attirer les lecteurs. Si je peux imprimer mon texte en couleurs, je vais utiliser des couleurs différentes pour le titre, le sous-titre et les intertitres.

Je revois le produit final dans son ensemble et j'évalue s'il y a des changements à apporter à la présentation.

Ex. : Après avoir regardé l'ensemble je crois que je vais augmenter la grosseur de mes sous-titres d'un point, car ils ne ressortent pas assez. Je vais aussi changer mon titre pour qu'il soit plus accrocheur : *L'ART... sur patins* (le patinage artistique). Pour le reste, je suis très fier de ce que j'ai réussi à faire.

Mettre au point la version finale

L'ART… sur patins
(Le patinage artistique)

Saviez-vous que le patineur artistique moyen peut faire deux ou trois rotations complètes en 0,8 seconde? Les plus rapides peuvent faire quatre rotations (soit 1 440 degrés en moins d'une seconde[1]). La vitesse prodigieuse des patineurs lorsqu'ils effectuent des sauts est seulement un des aspects fascinants de ce sport. Les paragraphes suivants décriront ces moments excitants, mais aussi l'origine du patinage et les catégories de compétition, ainsi que la contribution de quelques patineurs canadiens.

Le patin, moyen de transport

À l'origine, le patinage était un moyen de transport dans les pays nordiques. Les premiers patins étaient faits d'os de cheval ou de vache. Ils ont été utilisés en Scandinavie et en Angleterre jusqu'au 12^{e} siècle. On a retrouvé des os qui remonteraient à 6 500 av. J.-C. Par la suite, on croit que les Hollandais ont introduit le patin avec semelle de bois et lame de fer qui était attaché aux souliers avec des lanières. Ce modèle a duré jusqu'à l'arrivée du patin métallique vers 1850.

Naissance du patinage artistique

1742 Fondation du premier **club de patinage** au monde « le Edimbourg Skating Club ».

19^{e} siècle

Le patinage, comme **activité récréative**, connaît ses vrais débuts. On dit que Napoléon III « était un patineur au style très élégant ».

1850 Création de **plusieurs clubs de patinage** partout dans le monde.

1852 Première **patinoire commerciale extérieure** au monde dans la ville de Québec.

1860 **Intégration de la musique** aux présentations de patinage artistique. C'est l'enchantement!

1870 Développement des **compétitions**.

1892 Première **patinoire intérieure** à Paris.

1896 Premiers **championnats du monde** de patinage artistique.

[1] *Une rotation complète égale 360 degrés.(1 440 degrés = 4 rotations complètes).*

Les catégories de compétition

Le patinage artistique comprend quatre catégories de compétition :

1. l'épreuve individuelle pour hommes,
2. l'épreuve individuelle pour femmes,
3. la danse sur glace, et
4. le patinage en couple.

La danse sur glace est la plus récente, elle a été acceptée comme catégorie au championnat mondial seulement en 1952. L'épreuve individuelle pour hommes a eu son premier championnat mondial en 1896, alors que l'épreuve individuelle pour femmes a eu lieu en 1906 et celle pour couples en 1908. (Certains disent que les premières épreuves du début du siècle étaient unisexes jusqu'à ce qu'une femme gagne la médaille d'argent en 1902. L'épreuve masculine a fait son entrée en 1903 et celle des femmes en 1906.)

3.

4.

Depuis 1990, l'épreuve individuelle pour hommes et celle pour femmes sont composées de deux parties centrées sur les figures libres : il y a un programme court et un programme long. Le programme court est de 2 minutes 40 secondes, alors que le programme long est de quatre minutes et demie chez les hommes et de quatre minutes chez les femmes. Le patinage de couples est composé de patinage libre : on trouve aussi un programme court et un programme long. La danse sur glace est composée de danse imposée, de danse créative et d'un programme libre.

Les sauts

Pour le spectateur, les sauts sont la partie la plus excitante et la plus spectaculaire du patinage artistique. Comment ne pas être impressionné par ces athlètes sur patins qui s'élèvent dans les airs avec tant d'adresse et d'élégance? Pour comprendre et apprécier le patinage et, en particulier les sauts, il faut savoir que la lame du patin n'est jamais à plat sur la glace. Pour avoir prise sur la glace, le patineur ou la patineuse s'appuie sur le côté droit ou le côté gauche de la lame. On tient compte de ***quatre éléments pour juger de la qualité d'un saut*** : *son niveau de difficulté, la position de la lame du patin au moment de s'élancer et d'atterrir, le sens et la nature de la rotation de même que la position du patineur pendant la suspension*. On compte une quarantaine de sauts « dont les principaux ont gardé le nom de leur créateur »[1]. On peut citer à titre d'exemple **l'axel, le salchow** et le **lutz** qui constituent <u>trois des six sauts fondamentaux</u> en patinage artistique. Ils sont décrits dans les paragraphes suivants.

Les spectateurs ont dû attendre jusqu'en 1901 pour être témoins de la première rotation complète dans les airs. **Salchow**, grand champion suédois et 10 fois champion du monde entre 1901 et 1911, a été le premier qui a réussi cet exploit. Pour ce saut, l'appel se fait sur un pied et la réception sur l'autre. Aujourd'hui, les patineurs sont capables d'effectuer des doubles et des triples salchow et, de plus, ils les effectuent en combinaison avec d'autres sauts.

L'axel est un deuxième saut excitant nommé en l'honneur d'un autre patineur suédois de grand talent, **Axel** Polsen. Le patineur est censé compléter un tour et demi dans les airs. On dit que c'est le saut le plus difficile mais aussi le plus beau. Contrairement aux autres sauts, l'appel se fait en avant et la réception se fait avec le pied inverse du pied d'appel. Une rotation de 540 degrés est nécessaire pour compléter un axel. Le Canadien Vern Taylor a été le premier à réussir un triple axel en compétition en 1978.

[1] *Le Robert des sports*. Paris : Le Robert, 1982.

Le troisième saut, inventé peu après la Deuxième Guerre mondiale, nous vient du patineur autrichien Alois **Lutz**. Le lutz est considéré comme un saut piqué. Le patineur soulève sa jambe droite pendant qu'il glisse sur la glace, l'étire vers l'arrière de son corps et pique ce pied dans la glace, ce qui a pour effet de le propulser très haut dans les airs. On dit que le Canadien Don Jackson a réussi le premier triple lutz en compétition aux Championnats du monde en 1962.

Le patinage artistique est un sport qui a gagné beaucoup d'adeptes depuis l'explosion créative des années 70. Les sauts, de plus en plus complexes, ont rendu le sport fascinant. De plus, l'originalité et la grâce des danseurs sur patins continuent de gagner des admirateurs. Moyen de transport au début, le patinage a évolué pour devenir un divertissement très apprécié par les Canadiens.

Source : Les illustrations dans ce texte sont tirées du site Art Today Inc.

ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Stratégies d'évaluation

Après avoir planifié et géré sa tâche, on arrive à l'étape finale, celle du retour réflexif sur la tâche. L'étape d'évaluation permet au scripteur :

- d'analyser les moyens utilisés pour réussir sa présentation écrite de l'information;
- d'évaluer la pertinence des moyens utilisés pour résoudre des problèmes de rédaction;
- de déterminer les stratégies de production écrite qui se sont avérées les plus efficaces afin de les utiliser lors d'une prochaine tâche semblable;
- de faire le bilan des nouvelles connaissances acquises lors de la préparation d'un texte.

Le tableau qui suit inclut toutes les stratégies d'évaluation d'une production écrite de la 6e à la 12e année, telles qu'elles sont formulées dans les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998.

Analyse et modelage des stratégies d'évaluation

QUOI

Fr		Imm
6e ➡	Discuter de la pertinence de son schéma, de son plan ou de ses notes comme outils d'organisation de sa production écrite.	⬅ 7e
7e ➡	Évaluer sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte.	⬅ 6e
8e ➡	Évaluer sa capacité à organiser son texte.	
9e	Évaluer [Discuter de] sa capacité à utiliser plusieurs sources de référence pour trouver l'information recherchée. Évaluer [Discuter de] sa capacité à élaborer un plan de travail.	9e
10e	Évaluer [Discuter de] ses besoins d'apprentissage après la réalisation de son projet d'écriture.	10e
11e	Évaluer [Discuter de] sa capacité à utiliser des outils de référence pour répondre à ses besoins de rédaction. ➡ Évaluer sa capacité à réviser son texte pour l'enrichir.	11e
12e	Évaluer [Discuter de] sa capacité à respecter ou à ajuster son plan de travail au besoin.	12e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à faire un retour verbal ou écrit sur les moyens pris pour réussir son projet, c'est-à-dire tout ce qu'on a fait avant, pendant et après un projet de production écrite individuelle ou collective pour choisir son contenu, l'organiser et le présenter de façon claire, efficace et accrocheuse pour le public.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de prendre conscience de sa façon de réaliser une tâche de production écrite; ceci aide non seulement à reconnaître et à valider ses habiletés de scripteur, mais aussi à identifier les aspects à améliorer ou ceux où l'on a besoin d'aide pour réussir une tâche de production écrite.

QUAND

On utilise habituellement ces stratégies **après tout processus de production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- lors d'un entretien ou d'une discussion qui suit une tâche de production écrite;
- quand on veut faire le bilan de tout ce qu'on a fait ou des difficultés auxquelles on a été confronté tout le long d'un projet de rédaction pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable;
- quand on veut s'assurer qu'on utilise les moyens les plus efficaces pour bien réussir une tâche de production écrite;
- quand on ressent le besoin de soutien extérieur pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :
- on s'est rendu compte qu'on éprouvait les mêmes difficultés dans la planification ou la gestion d'une production écrite;
- on s'est rendu compte qu'on utilisait des moyens inefficaces pour résoudre certains problèmes de rédaction;
- on n'était pas sûr que les moyens utilisés étaient appropriés à la tâche.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :
- **faire un retour sur ce qu'on a fait pour préparer une production écrite;**
- **expliquer l'apport de ses connaissances et de ses expériences antérieures à la réussite de la tâche;**
- **examiner le genre de difficultés qu'on éprouve pendant la rédaction** (quant aux idées, à la structure du texte, à la formulation des phrases, à la langue, etc.);
- **expliquer ce qu'on a fait pour surmonter les difficultés et si cela a bien fonctionné;**
- **parler de l'efficacité des moyens pris** (processus) **pour réaliser la tâche;**
- **faire le bilan des connaissances acquises tout au long du projet d'écriture.**

Mise en situation

À la suite de plusieurs entretiens avec ses élèves, un enseignant se rend compte à quel point ce serait profitable pour les élèves et pour lui-même de les encourager et de les habituer à réfléchir à tout le processus qu'ils suivent lors de la réalisation d'une tâche de production écrite. Cela leur permet non seulement de prendre conscience de ce qu'ils font avant, pendant et après une tâche, mais aussi de verbaliser leurs pensées. Cela leur donne aussi la chance d'exprimer leurs sentiments, leurs inquiétudes ou leurs difficultés par rapport à une tâche particulière, ce qui les prépare aussi à mieux faire face à une prochaine tâche, à anticiper les problèmes et à mieux réussir. En même temps, l'enseignant lui-même apprend, par le biais de ce retour, où ses élèves ont besoin d'appui et ce qu'il pourrait faire pour les aider et favoriser leur engagement face à ce qu'ils font.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves un genre de retour qu'il ferait après une production écrite.

► **Je fais un retour sur ce que j'ai fait pour me préparer à une production écrite.**

Ex. : Pour bien planifier ma production écrite :
- j'ai réfléchi au sujet que je voulais aborder;
- j'ai bâti un plan provisoire;
- j'ai fait de la recherche de façon organisée dans Internet ou dans des revues, et j'ai pris en note les sources que j'avais consultées;
- j'ai analysé ensuite les caractéristiques de mon public cible;
- j'ai sélectionné l'information en conséquence;
- j'ai modifié un peu mon plan, car j'ai trouvé des idées intéressantes, lors de la recherche d'information;
- j'ai bien annoté mon plan;
- j'ai identifié des éléments visuels;
- j'ai lu mon texte à un camarade de classe et il m'a donné de la bonne rétroaction. J'ai apporté des ajustements à la suite de ses commentaires reliés au contenu. Mon texte était trop long. J'ai utilisé plusieurs mots difficiles qu'il fallait que j'explique;
- j'ai fait bien attention au choix des mots, lors de la révision de mon texte.

► **J'explique l'apport de mes connaissances et de mes expériences antérieures à la réussite de la tâche.**

Ex. : Comme je l'avais déjà fait dans mes projets d'écriture antérieurs, j'ai pris le temps de faire un plan avant de commencer à écrire et, même si je l'ai modifié en cours de route, il m'a aidé tout au long de la rédaction de mon texte. Maintenant, je m'assure de trouver suffisamment d'informations sur le sujet que je choisis avant de commencer à rédiger mon texte. Et de plus en plus, je me concentre davantage sur l'introduction de mon texte pour qu'elle soit accrocheuse et qu'elle présente tous les aspects qui seront abordés dans le développement.

► **J'examine le genre de difficultés qu'on éprouve durant la rédaction** (quant aux idées, à la structure du texte, à la formulation des phrases, à la langue, etc.).

Ex. : J'ai parfois des blocages lorsque j'écris : les idées ne viennent plus. Je trouve difficile d'être critique face à mon propre texte. J'ai beau utiliser les grilles d'autoévaluation, j'ai souvent de la difficulté à identifier les faiblesses de mon texte et aussi les erreurs. Je remarque que la syntaxe de mes phrases est calquée sur celle de l'anglais à l'occasion. Il faut que je me méfie de cela et que je me force à penser en français quand j'écris. Quand j'utilise un correcteur (avec le traitement de texte), j'ai parfois de la difficulté à choisir la bonne réponse parmi les choix proposés.

J'explique ce que j'ai fait pour surmonter les difficultés et si cela a bien fonctionné.

Ex. : Cette fois-ci, je me suis reporté souvent à mon plan pour me donner des idées. J'ai même sauté les premier et deuxième aspects pour parler du troisième aspect, car je me sentais plus apte à parler. Ensuite, je suis revenu aux 1[er] et 2[e] aspects. Ça a bien fonctionné. Pendant une période, toutefois, je n'ai pu écrire qu'une seule ligne. Parfois, quand ça ne sort pas, ça ne sort pas. Il faut mettre son texte de côté et y revenir le lendemain. J'ai consulté des sites Web ou des textes descriptifs présents dans des manuels scolaires pour m'inspirer.

Cette fois-ci, mon autoévaluation, je l'ai faite avec une compagne de classe. Le fait de réaliser cette autoévaluation avec quelqu'un et d'identifier la structure et les divers éléments de son texte, en plus d'expliquer ce qu'on a voulu dire, ça donne une perspective différente du texte. J'ai remarqué des choses que je n'avais pas notées moi-même lors de mes relectures, car je ne les voyais pas comme problématiques. Aussi, le fait d'attendre une journée avant de vérifier son texte, ça permet de prendre du recul par rapport à ce qu'on écrit. Je me rends compte que plus j'écris, plus je pense automatiquement en français en écrivant. Et quand je saute à l'anglais dans mes pensées, j'arrête d'écrire, je me concentre et ça me pousse à penser en français. Avec le temps, je m'aperçois que ça fonctionne et je suis content.

Pour ce qui est du correcteur à l'ordinateur, il faut que je l'utilise, mais que je m'en méfie. Il ne relève pas toutes les erreurs. De plus, le choix de la réponse correcte (parmi les possibilités offertes) ne peut bien se faire que si on connaît les règles grammaticales. Il est bon d'avoir une grammaire à portée de la main ou de recourir à la grammaire intégrée dans le correcteur électronique pour faire des corrections pertinentes. Un dictionnaire usuel ou bilingue est très utile aussi.

Je parle de l'efficacité des moyens pris (processus) **pour réaliser la tâche.**

Ex. : Quand on me présente un projet d'écriture maintenant, je dessine le sujet que je veux aborder ou le personnage qui fera partie de mon histoire, et ça m'inspire tout au long de la rédaction. Je fais toujours lire mes rédactions par quelqu'un (un ami, un parent) pour qu'il y jette un regard nouveau et critique; ça m'aide à améliorer mon texte, au besoin. Je me donne toujours le défi d'utiliser deux mots nouveaux dans chacun de mes textes pour améliorer mon vocabulaire. Je garde tous mes textes (mes meilleurs disons!) dans un portfolio ou sur disquette. Je sais que je pourrai m'y référer n'importe quand.

Je fais le bilan des connaissances acquises tout au long du projet d'écriture.

Ex. : J'ai appris davantage de choses sur un sujet qui m'intéresse. En naviguant dans Internet, j'ai aussi découvert des informations intéressantes. De plus en plus, je me rends compte qu'écrire, ce n'est pas que pour les écrivains. Quand on connaît les structures de textes et qu'on fait un peu de recherche sur le sujet (avec Internet, par exemple), c'est facile d'être inspiré. Et avec le traitement de texte, retravailler un texte n'est pas si ennuyeux qu'avant quand il fallait réécrire tout à la main. Le fait de recourir au traitement de texte, de peaufiner la mise en pages et d'y ajouter des éléments visuels me stimule à écrire. Quand on produit un texte intéressant avec peu de fautes, c'est valorisant. En plus, ça nous permet d'exprimer nos opinions ou nos sentiments, ou de parler de choses qu'on aime. Écrire, c'est agréable quand on y pense!

212

ANNEXES

213

Sommaire des annexes

Types de textes présentés

Les textes d'information

- Le texte descriptif
- Le texte explicatif
- Le texte analytique

À noter que les élèves francophones en 11e année ont <u>à résumer</u> des textes analytiques. Ils n'ont toutefois pas à en écrire. Les élèves d'immersion en 12e année ont le choix d'écrire des textes analytiques ou argumentatifs.

- Le résumé
- Le texte argumentatif
- La lettre personnelle ou officielle (protocole de la lettre)

À noter que l'écriture de la lettre n'est pas au programme d'immersion. On trouve deux RAS liés au produit dans le programme francophone portant sur la lettre, soit l'écriture d'une lettre personnelle en 6e année et l'écriture d'une lettre officielle en 11e année. On trouve aussi quelques RAS portant sur le protocole de la lettre.

Les textes littéraires

- Le texte narratif
- Le texte poétique

À noter que l'écriture de poèmes à forme fixe n'est pas au programme. On invite plutôt les élèves à jouer avec les mots (figures de style), les sonorités, les images et les émotions au lieu de leur imposer des règles complexes de versification. Les exercices poétiques doivent permettre aux élèves de découvrir le charme, la mélodie et la saveur de la langue française.

Les annexes

Annexe 1 : Le processus d'écriture

Annexe 2 : Planification d'un projet d'écriture – Travail individuel

Annexe 3 : Planification d'un projet d'écriture – Travail en équipe

Annexe 4 : Activités générales pour la promotion de l'écriture dans l'école

Annexe 5 : Processus d'écriture et processus de production orale (exposé)
Tableau comparatif – Planification et évaluation d'un exposé et d'un projet d'écriture
Annexe 6 : Le public cible
Annexe 7 : Le remue-méninges – Le champ lexical
Annexe 8 : L'intention de communication
Annexe 9 : L'introduction d'un texte
Annexe 10 : La conclusion d'un texte
Annexe 11 : La citation
Annexe 12 : Les marqueurs de relation
Annexe 13 : Les expressions idiomatiques
Annexe 14 : Le texte descriptif
Annexe 15 : Plan (texte descriptif)
Annexe 16 : Le texte explicatif
Annexe 17 : Plan – Texte explicatif (de cause à effet)
Annexe 18 : Plan – Texte explicatif (avec procédures à suivre)
Annexe 19 : Le texte analytique
Annexe 20 : Plan – Texte analytique
Annexe 21 : Le texte argumentatif
Annexe 22 : Plan – Texte argumentatif
Annexe 23 : Plan général pour un texte d'information
Annexe 24 : Protocole d'une lettre personnelle
Annexe 25 : Protocole d'une lettre officielle
Annexe 26 : Le résumé
Annexe 27 : Le texte narratif
Annexe 28 : Plan – Schéma narratif
Annexe 29 : Le texte poétique
Annexe 30 : Grille d'autoévaluation par rapport à l'utilisation de la langue (pour tout type de texte)
Annexe 31 : Processus d'écriture et traitement de texte
Annexe 32 : Échéancier pour l'écriture d'un texte d'information

215

Le processus d'écriture

Le processus d'écriture comporte trois étapes : ***avant*** (planification), ***pendant*** (gestion) et ***après*** (évaluation).

Avant (planification)

Déterminer les stratégies pertinentes à utiliser et la démarche à suivre.

L'élève :

- se remémore ses expériences comme scripteur et les stratégies utilisées;
- précise son intention de communication;
- explore les divers aspects de son sujet;
- identifie les caractéristiques du public cible;
- prépare un plan ou un schéma;
- détermine les ouvrages ou les documents de référence qui pourraient lui être utiles lors de la rédaction;
- sélectionne l'information pertinente;
- organise son information;
- sélectionne la ou les structures de textes appropriées à son intention de communication;
- prévoit les procédés appropriés au sujet traité;
- détermine le registre de langue à utiliser;
- analyse les conditions de lecture du public;
- prévoit la forme finale de son texte;
- choisit des supports visuels adéquats (s'il y a lieu).

Pendant (gestion)

Premier jet et versions provisoires du texte

Mettre en œuvre les stratégies prévues et jeter ses idées sur papier.

L'élève :

- rédige une ébauche de son texte (en tenant compte de l'information recueillie sur le sujet à traiter);
- recourt à son plan (pour structurer son texte et/ou pour s'en inspirer) et l'ajuste au besoin;
- consulte des ouvrages de référence;
- note ses interrogations quant à l'orthographe, aux mots, aux idées ou à la structure de son texte;
- tire profit de la rétroaction de ses pairs ou de l'enseignant en utilisant la terminologie appropriée pour parler de son texte;
- vérifie le contenu, l'organisation et la qualité linguistique de son texte (relectures successives à partir d'un questionnement);
- apporte les changements nécessaires à son texte.

Version finale du texte

Mettre en œuvre les stratégies prévues pour rejoindre son public et présenter son texte dans sa forme finale.

L'élève :

- fait l'édition finale de son texte;

- choisit une mise en pages convenable ou attrayante;
- recopie son texte au propre ou utilise le traitement de texte;
- ajoute des éléments visuels, si nécessaire;
- joint des supports pertinents à son texte (page de titre, bibliographie, table des matières, etc.).

Après (évaluation)

Vérifier l'efficacité des stratégies utilisées lors de son projet d'écriture et analyser ses acquis.

L'élève :

- spécifie les notions et les habiletés acquises lors du projet;
- évalue son habileté à transmettre clairement un message (organisation et mécanismes de la langue);
- identifie les améliorations à apporter lors d'une prochaine production écrite et détermine comment il s'y prendra pour acquérir des habiletés en écriture.

Si le ***projet d'écriture est un travail d'équipe***, les élèves devront aussi tenir compte des stratégies suivantes.

Avant (planification)

Déterminer les stratégies pertinentes à utiliser et la démarche à suivre.

Les élèves :

- établissent les règles de fonctionnement du groupe;
- répartissent les tâches de préparation du texte.

Pendant (gestion)

Utiliser les stratégies prévues pour la réalisation de la tâche.

Les élèves :

- se consultent pour obtenir de la rétroaction;
- prennent des décisions quant aux changements à apporter à leur projet (envergure, forme, répartition des tâches, horaire de travail, etc.).

Après (évaluation)

Utiliser les stratégies suivantes pour évaluer la tâche.

Les élèves :

- déterminent leur capacité à établir et à respecter les règles de fonctionnement du groupe;
- évaluent leur habileté à répartir les tâches de chacun;
- vérifient s'ils ont réussi à créer une unité de groupe et à mener à bien leur projet.

Planification d'un projet d'écriture

Travail individuel

Type de texte à produire

Temps alloué

Sujets possibles
(par ordre de priorité)

Exigences de la tâche
- *Préciser les attentes par rapport à la tâche (voir critères de notation).*
- *Délimiter les tâches dans le cas d'un travail en équipe.*

Public cible
(caractéristiques générales, degré de familiarité avec le sujet ou avec le type de texte, etc.)

Ressources disponibles

Autres éléments
(procédés à utiliser, marqueurs de relation, illustrations, etc.)

Planification d'un projet d'écriture

Travail en équipe

Projet d'écriture : ______________________ Date de remise : ______________

Temps disponible pour la préparation : ____________ Du ____ au ____________

Nbre de périodes accordées en classe : ______________________________

Membres de l'équipe

1.

2.

3.

Nº de l'équipe : _____

But personnel visé dans la réussite de ce texte (Identification des préférences des élèves par rapport aux diverses tâches à réaliser)		PRÉFÉRENCES
	1. Nom : But :	
	2. Nom : But :	
	3. Nom : But :	

Préparation du projet d'écriture

Tâches générales	Tâches particulières/Responsables/Décisions	Date
– Choix du sujet – Choix des aspects à traiter – Identification du public cible – Choix du format final du texte		
Recherche de l'information		
Écriture des grandes lignes du texte	Premier jet Version provisoire (et révision) Version finale	
Autres détails		

Activités générales pour la promotion de l'écriture dans l'école

La semaine nationale de la francophonie canadienne : développer l'habileté à écrire en participant aux activités de *La semaine nationale de la francophonie*. Communiquer avec l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), 268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec), G1N 3G4 ou visiter son site Web à : < www.acelf.ca>.

Le roman inachevé* - <http://www.ac-nice.fr/recre/roman/index.htm> : un site qui permet aux élèves de terminer un roman, en lisant la première partie et en faisant parvenir la suite de l'histoire par courriel. Ce site convient aux niveaux intermédiaire ou avancé. On peut ajouter non seulement du texte, mais aussi du son et des images.

Le Club du globe-trotter : développer l'habileté à écrire en se joignant à un club de correspondance nationale ou internationale.

Correspondance scolaire de groupe
Direction de la coordination des réseaux
Ministère de l'Éducation
1035, rue de la Chevrotière, 5e étage
Québec (Québec) G1R 5A5

International Youth Service (*IYS*) P.B. 125, SF-20101 Turku, Finlande, permet de correspondre avec des jeunes de partout dans le monde.

Les sites de correspondance par Internet* :

Franceworld – http://www.franceworld.com. Les élèves peuvent chercher des correspondants français et utiliser le courrier électronique pour communiquer avec eux. On peut se jumeler avec une autre classe pour échanger du courrier électronique sur différents sujets.

Premiers pas sur Internet – http://www.momes.net/, sous la rubrique « Correspondants ». On peut écrire et expliquer son projet de correspondance ou répondre aux demandes déjà faites.

La dictée des Amériques ou la dictée PGL : développer l'habileté à maîtriser le code orthographique et grammatical de la langue française en incitant les élèves à participer à une compétition internationale d'orthographe de langue française (ici même en Alberta). S'inscrire auprès du centre éducatif et communautaire de l'Association canadienne-française de l'Alberta (ACFA) régionale. Toutes les écoles secondaires peuvent participer à la dictée PGL. Pour plus d'information, visiter le site Web : <http://dictee.pgl.sympatico.ca/>.

Pour plus de renseignements sur ces sites éducatifs, visiter le site <www.2learn.ca>

221

ACTIVITÉS EN CLASSE

Le babillard magnétique : développer des connaissances de la langue à partir de l'affichage des textes des élèves dans la salle de classe.

Le thermomètre de classe : réduire le nombre d'erreurs d'orthographe des élèves de la classe en se fixant un objectif précis. Pour ce faire, utiliser un tableau récapitulatif de la performance du groupe.

ACTIVITÉS EN COMMUNAUTÉ

Nuit de la poésie : écrire des poèmes ou des chansons et célébrer les compositions originales, lors d'une nuit de la poésie.

Soirée culturelle : développer l'habileté à écrire et à rejoindre le public en présentant des textes d'élèves lors d'une soirée culturelle.

222

Processus d'écriture et processus de production orale (exposé)

Le tableau qui suit permet d'établir des liens entre les stratégies de planification utilisées pour préparer un projet d'exposé et un projet d'écriture, ainsi qu'entre les stratégies d'évaluation utilisées pour faire un retour sur ces deux genres de tâche. Plusieurs stratégies sont similaires et transférables d'un projet à l'autre. Les stratégies de gestion ne figurent pas dans ce tableau, car à cette étape, les deux types de projets diffèrent presque complètement : le premier étant à l'écrit (texte imprimé) et le deuxième, à l'oral (discours prononcé).

Ce tableau présente les RAS tirés des programmes de **français langue première** et de **français langue seconde – immersion** de 1998. L'*italique* indique que le RAS est formulé autrement en immersion.

LA PLANIFICATION

1. Analyser la situation de communication
   - Se situer en tant qu'émetteur
   - Explorer le sujet
   - Cerner l'intention de communication
   - Cerner les caractéristiques du public cible
   - Cerner le contexte et les paramètres du projet de communication
2. Prévoir le contenu de son projet de communication et les moyens de transmettre efficacement son message.
3. Soumettre le travail effectué à la critique et apporter les modifications nécessaires à son projet de communication.

L'ÉVALUATION

1. Évaluer sa planification et sa préparation à son projet d'écriture.
2. Évaluer sa capacité à bien transmettre son message et à tenir compte de son public cible.
3. Évaluer sa capacité à s'améliorer dans les domaines de la langue et de la communication.
4. Évaluer ses besoins d'apprentissage.
5. Évaluer ses méthodes de travail.

(suite)

Tableau comparatif

Planification et évaluation d'un *exposé* et d'un *projet d'écriture*

LA PLANIFICATION

❶ Analyser la situation de communication

	Exposé		Projet d'écriture
1		• Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet.	
2		• Participer à un remue-méninges pour explorer divers aspects du sujet.	
3		• *Participer à un remue-méninges pour établir ensemble* les paramètres du projet *de communication* et les critères de production. • Préciser son intention de communication.	
4		• Identifier son public cible.	
5		• Participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe.	
6		• Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences… similaires. • Établir un plan de travail qui tient compte des tâches à faire, du produit final, du temps dont il dispose, de l'échéancier et des ressources disponibles. • Participer à la répartition des tâches.	
8			• Sélectionner… la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible.
11	• Examiner les conditions de présentation.		
12		• Déterminer le registre de langue approprié à la situation de communication.	

LA PLANIFICATION

❷ Prévoir le contenu de son projet de communication et les moyens de transmettre efficacement son message.

	Exposé	[redacted]	Projet d'écriture
4	• Prévoir le matériel qui appuierait sa présentation.		
5		• Sélectionner le contenu de son projet *de communication* en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter.	
6		• Sélectionner le contenu de son projet *de communication* en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible. • Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet de *communication*.	
7	• Annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire.	• Organiser *le contenu de son projet de communication* selon un plan : introduction, développement et conclusion. • *Choisir* la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication. • Organiser sa production… selon un plan : introduction, développement et conclusion.	• Sélectionner… la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible.
8	• Prévoir des modalités d'intervention pour pallier un bris de compréhension chez le public cible.	• Consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet *de communication*.	• Sélectionner le contenu… de son projet de communication en tenant compte du contexte de lecture du public cible.
9	• Prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible.		• Prévoir des procédés descriptifs appropriés au sujet à décrire.
10	• Prévoir les questions du public pour y répondre. • Prévoir une introduction qui expose les propos et une conclusion qui énonce la synthèse.		• Prévoir les procédés explicatifs appropriés au sujet à traiter.

ANNEXE 5

(suite)

LA PLANIFICATION

❷ Prévoir le contenu de son projet de communication et les moyens pour transmettre efficacement son message. (*suite*)

	Exposé		Projet d'écriture
11		• S'assurer de la qualité de l'analyse prévue par la discussion ou la consultation d'ouvrages de référence. • Choisir la façon de traiter le sujet de son projet *de communication* en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet traité.	• Prévoir les procédés analytiques appropriés à son intention de communication.
12		• S'assurer de la qualité de l'argumentation prévue par la discussion ou la consultation d'ouvrages de référence.	• Prévoir les procédés argumentatifs appropriés à son intention de communication.

(suite)

LA PLANIFICATION

3 Soumettre le travail effectué à la critique et apporter les modifications nécessaires à son projet de communication.

	Exposé		Projet d'écriture
8	• Apporter les changements nécessaires au choix et au contenu de son exposé, après s'être exercé.		
9	• Apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la construction de phrases, après s'être exercé.	• S'assurer de la qualité de la description par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion.*	
10	• Apporter les changements nécessaires au choix et à l'utilisation des supports visuels, des éléments prosodiques et de langage non verbal, après s'être exercé.	• S'assurer de la qualité de l'explication par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion.*	
11		• S'assurer de la qualité de l'analyse par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion*.	
12		• S'assurer de la qualité de l'argumentation par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion*.	

* *Ces quatre RAS sont formulés un peu différemment dans le cas de l'exposé oral, mais le contenu est similaire.*

(suite)

L'ÉVALUATION

1. Évaluer sa planification et sa préparation à son projet d'écriture.
2. Évaluer sa capacité à bien transmettre son message et à tenir compte de son public cible.
3. Évaluer sa capacité à s'améliorer dans les domaines de la langue et de la communication.

	Exposé		Projet d'écriture
1			• Discuter de la réalisation de son projet d'écriture.
2	• *Discuter de l'expérience qu'il vient de vivre comme présentateur.*		• Discuter des moyens utilisés pour orthographier correctement.
3		• Discuter des étapes qui l'ont mené à la production finale de son *projet de communication*.	
4	• *Discuter de l'importance du matériel d'appui et de son utilisation lors de sa présentation.*		• Discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte.
5			• Discuter de la pertinence de son ébauche dans la réalisation de son projet d'écriture.
6	• *Évaluer sa capacité à soigner sa prononciation, son articulation et son intonation pour bien passer son message.*	• Discuter de la pertinence de son schéma, de son plan ou de ses notes comme outils d'organisation de son *projet de communication*.	
7			• Discuter des différents moyens utilisés pour vérifier l'orthographe d'usage dans son texte.
8	• *Évaluer l'importance de s'exercer avant de faire une présentation.*	• Évaluer sa capacité à organiser son texte, sa présentation.	
9	• *Évaluer sa capacité à capter et à maintenir l'attention du public.*	• Évaluer sa capacité à utiliser plusieurs sources de référence pour trouver l'information recherchée. • Évaluer sa capacité à élaborer un plan de travail.	

Remarque. – Il n'y a aucun RAS spécifique lié à l'évaluation de l'exposé oral dans le programme d'études francophone, mais il n'en demeure pas moins que le retour sur le projet d'un exposé oral est de première importance. Les RAS d'évaluation ci-dessus en *italique* sont fournis à titre indicatif.

(suite)

L'ÉVALUATION

4. Évaluer ses besoins d'apprentissage.
5. Évaluer ses méthodes de travail.

	Exposé		Projet d'écriture
10	• *Discuter de l'importance de la préparation pour bien répondre aux questions du public.*	• Évaluer ses besoins d'apprentissage après la réalisation de son *projet de communication.*	
11	• *Évaluer sa capacité à adapter sa présentation en tenant compte des réactions du public.* • *Évaluer sa capacité à corriger ses erreurs de vocabulaire et la formulation de ses phrases et de ses idées en cours de présentation.*		• Évaluer sa capacité à utiliser des outils de référence pour répondre à ses besoins de rédaction. • Évaluer sa capacité à réviser son texte pour l'enrichir.
12		• Évaluer sa capacité à respecter ou à ajuster son plan de travail selon les besoins.	

Remarque. – Il n'y a aucun RAS spécifique lié à l'évaluation de l'exposé oral dans le programme d'études francophone, mais il n'en demeure pas moins que le retour sur le projet d'un exposé oral est de première importance. Les RAS d'évaluation ci-dessus en *italique* sont fournis à titre indicatif.

BEST COPY AVAILABLE

Le public cible

Au secondaire, il faut amener de plus en plus les élèves à déterminer eux-mêmes le public cible de leur production écrite (ou, dans certains cas, de le faire de concert avec l'enseignant).

- Le public cible est le lecteur projeté d'un texte. Il est réel.
- Le public cible peut varier d'un environnement immédiat et familier (*camarades, enseignant*) à un environnement lointain et inconnu (*rédacteur en chef, propriétaire d'entreprise, député, correspondant, etc.*).
- Les principales caractéristiques à identifier chez un public cible sont :
  - sa connaissance d'un sujet;
  - sa connaissance de la langue;
  - ses caractéristiques psychologiques, sociales et affectives (*âge, sexe, statut social, habitudes de lecture, intérêts, besoins, croyances, etc.*);
  - sa sensibilité par rapport à un sujet controversé (*en fonction de son âge, de son sexe, de sa condition de vie, de ses croyances, de sa culture, de ses coutumes, de sa religion, de ses positions politiques ou autres, etc.*).

Le tableau suivant contient des exemples de public cible.

Publics cibles

- l'enseignant ou les membres du personnel de l'école
- les pairs
- les autres classes de la même école
- un membre de la communauté
- un membre de la famille ou un ami
- un correspondant international
- un auteur, un artiste ou toute autre personnalité du domaine des arts ou du domaine public
- un journal scolaire ou local
- un journal ou une revue scolaire provincial(e) ou national(e)
- le réseau Internet
- une institution provinciale ou fédérale
- un député ou un ministre
- une entreprise
- etc.

230

Activités pour amener les élèves à cerner leur public cible

L'élève sera capable d'identifier un public cible dans sa communauté.
Amener l'élève à passer en revue l'endroit où il vit; lui demander de faire une enquête pour découvrir où on parle français et qui peut le parler.

L'élève sera capable d'identifier un public cible immédiat qui est sensible à l'humour.
Demander à l'élève d'identifier, dans son entourage immédiat, qui aimerait lire une blague ou une caricature dont il est l'auteur.

L'élève sera capable d'identifier un public cible éloigné pour une diversité de productions littéraires.
Amener l'élève à identifier, dans son environnement non immédiat, des destinataires qui pourraient lire un poème, une nouvelle, un conte, un fait divers ou d'autres productions écrites dont il est l'auteur. Ex. : *Écrire des comptines pour des élèves du premier cycle de l'élémentaire de son école.*

L'élève sera capable de réécrire un texte pour un public différent de celui pour qui il l'avait créé.

- Proposer d'adapter, pour des élèves de 3e année, un petit texte tiré de la revue *Les Débrouillards*, destinée à un public cible de 9 à 14 ans. S'assurer que l'élève est capable, avec de l'aide, d'identifier les compétences de lecture des élèves de 3e année (ex. : lecture de lettres imprimées ou écriture en script, compréhension de phrases courtes ou de phrases complètes, etc.).

- Établir un ensemble de mesures à prendre en cas de tremblement de terre ou en cas d'incendie (telles que celles publiées par le gouvernement fédéral) généralement destinées à un public de plus de 12 ans; adapter cet ensemble de mesures à prendre pour pouvoir le présenter à des enfants de 8 ans. S'assurer que les élèves tiennent compte des caractéristiques et des besoins particuliers de leurs lecteurs.

L'élève sera capable d'identifier le type de textes qui convient à un public cible branché sur Internet. Vos élèves adorent l'ordinateur et vous y avez découvert récemment sur Internet le site Rescol[1]. Quels publics cibles (précisément) y ont une niche? Y a-t-il un groupe de discussion pour élèves? Quel type de textes pourrait-on y envoyer?

[1] Le Réseau scolaire canadien : www.rescol.ca

Le remue-méninges – Le champ lexical

- Le champ sémantique regroupe des mots clés qui gravitent autour d'un élément ou d'un thème dans un texte (sujet); les mots clés sont généralement des noms, des adjectifs et/ou des verbes. Ex. 1 : les sports – *entraînement, équipement, objectif, ambition, discipline, compétition, etc.* Ex. 2 : une atmosphère de peur – *forêt, brouillard, noirceur, bruits, cris, sang, menace, etc.*
- Il peut y avoir plus d'un champ sémantique dans un texte. Chacun donne lieu à une liste de mots reliés par le sens.
- Le dictionnaire analogique est un outil utile pour la construction d'un champ lexical. Le dictionnaire usuel peut aussi fournir des pistes (définitions, synonymes, renvois, etc.).

Un contre-exemple de champ lexical

Le concept de champ lexical peut être compris en utilisant un contre-exemple : demander aux élèves de suggérer au hasard des mots qu'on écrit au tableau (il n'y a pas de sujet ou de thème envisagé). Le résultat obtenu est le contraire de ce qu'est un champ lexical, c'est-à-dire une banque de mots qui ne sont pas regroupés par le sens.

Le remue-méninges en poésie

- Le champ sémantique ou champ lexical en poésie est une sorte de recueil de mots qui font appel aux cinq sens et qui sont évocateurs d'images (mots parfois abstraits et symboliques). On considère généralement les mots qui se rapportent aux sentiments, aux sens, aux symboles et à la nature comme des mots possédant le pouvoir d'évoquer, de suggérer des images.
- En poésie, les champs sémantiques visent à susciter des émotions, des sentiments chez le lecteur et à éveiller sa sensibilité en jouant sur les impressions et les sensations.
- La création d'une image poétique est le résultat d'une nouveauté ou d'une association inattendue de mots.

On peut généralement faciliter le remue-méninges en poésie en utilisant les « quatre univers ». L'exemple suivant s'inspire du thème de l'adolescence.

1. Univers des sens : *Quelles images me viennent à l'esprit quand j'entends le mot adolescence? Quels sons? Quelles odeurs?*
2. Univers de la nature : *Quels mots puis-je emprunter au vocabulaire de la nature pour décrire l'adolescence ou en parler?*
3. Univers des sentiments : *Quels sentiments puis-je associer à l'adolescence?*
4. Univers des symboles : *Quels symboles est-ce que j'associe à l'adolescence?*

Activités pour amener les élèves à faire un remue-méninges (pour trouver des mots clés, champs lexicaux ou idées)

1. **L'élève sera capable de faire un remue-méninges.**

   – « J'ai trop de devoirs, j'en peux plus. », dit un adolescent à la conseillère scolaire. Proposer aux élèves de trouver le plus de solutions possible.

   – L'école se réorganise en quarts de semestre (2 mois, 2 matières). Demander aux élèves de s'exprimer sur les avantages et les inconvénients de cette formule.

2. **L'élève sera capable de faire un brassage d'idées**. Proposer un brassage d'idées sur un sujet familier à l'élève.

3. **L'élève sera capable de faire un brassage d'idées suivi d'un remue-méninges**. Proposer de reprendre le brassage d'idées de l'activité précédente, de la façon suivante. Toutes les feuilles (chaque élève a la sienne) circulent simultanément dans la classe : les élèves écrivent leurs idées sur les feuilles de leurs camarades.

4. **L'élève sera capable de créer un champ lexical (poésie)**

   – Jouer au jeu du *Feu d'artifice* : (pupitres en cercle); choisir le thème/sujet d'un champ lexical; choisir un centre qui tient un bâton de feu d'artifice (objet arbitraire); faire circuler le « Feu d'artifice » jusqu'à ce que le centre dise « Arrêtez! »; la personne qui tient le « Feu d'artifice » au moment où le centre a dit « Arrêtez » doit avoir trouvé 5 mots qui appartiennent au champ lexical choisi avant que le « Feu d'artifice » ne lui revienne et explose. Si c'est le cas, il ou elle se retire du jeu. Ce jeu fonctionne bien avec des groupes de dix élèves.

   – Composer un champ lexical. Le rapporteur dit à voix haute les mots du champ sémantique, en faisant une pause suffisamment longue entre chaque mot pour que l'auditoire puisse avoir la chance de deviner le sujet/thème du champ lexical; ceci donne un point à l'équipe du joueur.

   – Décrire un feu de forêt, un fruit exotique, un objet préféré, une atmosphère de gêne ou de peur. En bâtissant la banque de mots, mettre l'accent sur les descripteurs (adjectifs).

   – Raconter un fait divers portant sur un grave accident de voiture. En bâtissant la banque de mots, mettre l'accent sur l'impact de la collision (verbes).

   – Créer une liste de mots (5 à 10) sur cinq sujets/thèmes. Vérifier la liste des élèves, mélanger les mots et demander à un autre groupe de reconstituer le champ lexical original de chaque sujet/thème et de nommer le thème en question.

233

L'intention de communication

Au secondaire, il faut amener de plus en plus les élèves à préciser eux-mêmes leur intention de communication et, possiblement, la modifier à la suite de la recherche d'information ou en cours de rédaction si une idée géniale survient. L'intention de communication doit cependant être claire dans la tête du scripteur pour qu'il atteigne son but.

- L'intention de communication, c'est la raison pour laquelle on écrit un texte. Elle peut être générale (ex. : divertir) ou précise (ex. : divertir en mettant en scène un adolescent maladroit à qui il arrive toutes sortes de mésaventures amusantes).
- Chaque production écrite doit viser une intention de communication claire.

Activités pour amener les élèves à cerner une intention de communication

L'élève sera capable d'identifier plusieurs intentions de communication reliées à une situation de communication.
Apporter un sac opaque (intéressant) contenant des objets mystères (5) que l'élève peut nommer au toucher seulement (ex. : un sac contenant de la muscade, une bouteille de plastique non recyclable, une pomme, un dollar et un bracelet artisanal). Une fois les objets identifiés, dresser une liste des intentions de communication qui pourraient être ciblées par rapport aux objets identifiés. Voici deux exemples d'intentions de communication qui pourraient être proposées :

1. Je me demande d'où vient la muscade? L'élève pourrait alors faire une recherche d'information sur la muscade, les épices, l'histoire du commerce des épices, les épices au Canada aujourd'hui, etc.

2. Je me demande pourquoi il y a encore des compagnies qui utilisent des bouteilles non recyclables? L'élève pourrait écrire une lettre de plainte à la compagnie qui utilise cette bouteille non recyclable, chercher quelle est la situation actuelle pour le recyclage dans sa ville, sa province, faire un sondage sur les contenants recyclables ou non recyclables dans un supermarché, etc.
   - Répéter l'activité précédente. Identifier les objets à l'aide de l'odorat seulement.
   - Avoir un invité en classe discourant sur un sujet d'intérêt général. Après la présentation, faire un recensement des intentions de communication possibles.

- Un élève raconte qu'un de ses voisins, encore adolescent, vient d'hériter d'une grosse somme d'argent. Exploiter la situation pour provoquer des intentions de communication réelles.
- Votre classe est passionnée par le style de vie des vedettes du milieu artistique ou autres. Tirer parti de cette situation pour définir le concept de l'idôlatrie, de l'admiration ou du bonheur selon qu'on est une vedette ou non.

L'élève développera son habileté à identifier des intentions de communication spécifiques : exprimer une opinion.
À partir d'une question d'intérêt général pour les jeunes, amener les élèves à exprimer et à justifier leur opinion. Ex. : *Peut-on empêcher deux jeunes de se fréquenter?*

L'élève développera son habileté à identifier des intentions de communication spécifiques : argumenter.
À partir d'un sujet qui peut soulever la controverse*, amener les élèves à présenter les arguments qui appuient leur prise de position.
Ex. : les injustices sociales, le racisme, la liberté chez les jeunes, etc.
Faire un remue-méninges et trouver autant de façons que possible d'aborder de façon argumentative le même sujet.

* *L'enseignant doit choisir les sujets de discussion en tenant compte des particularités de son groupe d'élèves.*

L'introduction d'un texte

L'introduction représente environ 10 % d'un texte complet.

L'introduction dans les textes d'information (sans opinion)

L'introduction annonce le sujet et le divise comme suit :

- annoncer le sujet : c'est mentionner le sujet sur lequel le texte se concentrera.
- diviser le sujet : c'est informer le lecteur des divers aspects qui seront développés (souvent équivalent au nombre de paragraphes) dans la suite du texte.

L'introduction dans les textes d'information (avec opinions ou de nature expressive)

L'introduction amène le sujet, le pose et le divise comme suit :

- amener le sujet : c'est justifier de l'avoir choisi.
- poser le sujet : c'est l'idée qui sera poursuivie dans le texte (expression d'opinions ou de sentiments).
- diviser le sujet : c'est informer le lecteur des divers aspects qui seront développés (souvent équivalent au nombre de paragraphes) dans la suite du texte.

Rendre une introduction intéressante

- utiliser une citation (*voir Annexe 11 à ce sujet*)
- utiliser des statistiques
- utiliser des informations captivantes ou surprenantes
- utiliser des questions
- interpeller son public cible
- etc.

La conclusion d'un texte

La conclusion représente environ 5 à 10 % d'un texte complet. Conclure un sujet, c'est trouver des phrases ou des idées clés qui boucleront un texte et qui indiqueront au lecteur la fin de la lecture.

La conclusion dans les textes d'information (sans opinion) prend plusieurs formes de présentation :

- Pour le **texte descriptif** : la conclusion fait un retour sur le sujet et une projection vers le futur ou un souhait.
- Pour le **texte explicatif** : la conclusion fournit des précisions sur quelques conséquences d'un phénomène et propose quelques solutions [réponse(s) au problème], ainsi qu'une phrase finale faisant l'énonciation d'une opinion personnelle.
- Pour le **texte analytique** : la conclusion fait une récapitulation, un bilan et une synthèse. La phrase finale peut être un élargissement du propos du texte ou une ouverture qui prolonge l'analyse en soulevant d'autres questions. On peut aussi y trouver une chute, c'est-à-dire une anecdote, une formule-choc qui termine le texte.

La conclusion dans les textes d'information (avec opinions ou de nature expressive)

La conclusion est la dernière chance pour un auteur de convaincre le lecteur que sa thèse (son opinion) est la meilleure.

- Pour le **texte argumentatif** : la conclusion fait un retour sur la prise de position dans une phrase-synthèse. Elle contient aussi un élargissement du débat (phrase lapidaire, formule-choc, ouverture sur le sujet).

La citation

La citation se définit comme le passage d'un auteur utilisé mot pour mot. Elle peut être utilisée dans l'introduction d'un texte, mais aussi dans toute partie du texte. Il suffit de s'assurer de sa pertinence et de sa force.

Pour insérer une citation dans un texte, on utilise **le style direct**, ex. : Gabrielle Roy a dit : « On est puni par où on a désiré, toujours. » ou **le style indirect**, ex. : Gabrielle Roy a dit que si on est puni, c'est toujours par ce qu'on a le plus convoité, souhaité.

La ponctuation diffère entre les deux styles : dans le style direct, on utilise le deux-points et les guillemets, alors que dans le style indirect, on utilise la conjonction « que ». Le style direct oblige à rapporter les paroles d'un auteur avec exactitude, alors que le discours indirect permet de rapporter le sens de ses paroles.

Le verbe le plus fréquemment utilisé est le verbe « dire ». On peut varier les phrases en utilisant d'autres verbes : *affirmer que, assurer que, certifier que, déclarer que, constater que, confirmer que, maintenir que, etc.*

Il existe plusieurs types de citations. En voici deux : la **citation-culture** et la **citation-autorité***.

- La **citation-culture** provient d'un ensemble culturel contenant les paroles de grands auteurs (connus ou anonymes), ex. : *To be or not to be* (Shakespeare); *Veni, vidi, vici* (César); *Tel est pris qui croyait prendre* (La Fontaine); *Tous pour un, un pour tous* (A. Dumas); *Adieu veau, vache, cochon, couvée...* (La Fontaine). La citation-culture suggère implicitement au lecteur que le nouveau texte s'inscrit dans la même lignée que la citation, lui conférant ainsi un statut d'authenticité qui crée une connivence entre l'auteur et son lecteur.
- La **citation-autorité** est une citation provenant d'une personnalité éminente. L'auteur qui utilise une citation-autorité « disparaît » pour laisser la place à cette personne dont l'autorité dans la matière traitée ne fait aucun doute.

* Définitions adaptées de *L'analyse du discours : introduction aux lectures de l'archive*, Paris : Hachette supérieur, 1991 par D. Maingueneau.

Où vais-je trouver des citations pour mon sujet?

Consulter des ouvrages spécialisés comme le *Dictionnaire des citations françaises** de la Collection Les usuels du Robert qui contient exclusivement des citations de France.

Remarque. – Les citations des francophones hors France se trouvent dans le *Dictionnaire des citations du monde entier*** de la même collection.

L'organisation des deux dictionnaires est identique : un index alphabétique énumérant les auteurs et leurs œuvres et un index alphabétique regroupant les thèmes. Dans l'index auteur/œuvres, les numéros font référence aux pages du dictionnaire; dans l'index thèmes, les numéros font référence aux citations.

- Consulter divers sites Web qui regroupent des citations par auteur ou par thème (ex. : **www.citationsdumonde.com**). Dernière visite du site : 7 janvier 2002.

Activités pour amener les élèves à intégrer des citations à son texte

L'élève sera capable d'utiliser des citations dans ses rédactions.

- Explorer des citations d'auteurs étudiés tels que Voltaire, Corneille, etc.
- Demander aux élèves de créer des citations inédites; faire expliquer sa citation ou demander à un autre d'en interpréter sa signification. Comparer l'intention de l'auteur et l'interprétation du lecteur.
- Partir d'une citation, la modifier et partager les réponses obtenues, par ex. : « Malheur à la science qui... » (Tiré de la citation de Bossuet, prédicateur et écrivain français : « Malheur à la science qui ne se tourne pas à aimer. »
- Faire citer deux ou trois phrases dont les élèves se rappellent ou qui les ont marqués.

* Soussouev, Pierre Oster. *Dictionnaire des citations françaises*, Paris, Le Robert, 1997

** Collectif. *Dictionnaire des citations du monde entier*. Paris, Le Robert, 1997

L'élève sera capable d'utiliser des proverbes dans ses rédactions.

- Amener les élèves à connaître et à utiliser les proverbes de la langue française contenus dans les pages roses du dictionnaire *Le Petit Larousse illustré*.

- Écrire régulièrement un proverbe ou un dicton dans un cahier et en identifier le thème si on le désire, ex. : *Contentement passe richesse* – thèmes : Le bonheur, l'argent.

- Modifier un proverbe, un dicton et partager les réponses obtenues, ex. : *Qui aime bien*... (Tiré du proverbe : « Qui aime bien châtie bien. »)

- Choisir quelques proverbes français, les traduire littéralement en anglais, en rire un coup et chercher en anglais les proverbes correspondants.

- Prendre un proverbe, enlever un mot et demander aux camarades de classe de le compléter. Ex. : *Les paroles __________, les écrits restent*. Spécifier le type de mots manquants si on le désire, par ex. : un verbe.

- Consulter ses parents, ses voisins, des livres de ressources afin d'identifier des proverbes étrangers.

- Identifier des proverbes qui pourraient donner lieu à des modernisations, ex. : *Qui veut aller loin ménage sa monture* (on ne se déplace plus à cheval); des proverbes qui ne sont plus toujours vrais, ex. : *Les paroles s'envolent et les écrits restent* (à cause de l'audiovisuel) et expliquer son raisonnement.

- Explorer un thème dans le *Dictionnaire de proverbes et dictons* de Robert (comprend des proverbes étrangers), ex. : l'individu, les relations, etc. Analyser les différences et les similarités entre cultures.

- Annoncer à la radio étudiante le dicton, le proverbe du jour ou de la semaine, lors des nouvelles du matin.

Les marqueurs de relation

Les marqueurs de relation sont aussi appelés *mots de relation, connecteurs, connecteurs logiques*. Les marqueurs permettent de créer des liens entre les phrases et entre les idées. Ils assurent la cohérence des idées et la cohésion d'un texte. Ils se placent le plus souvent en début de phrases, mais ils peuvent se retrouver aussi bien au milieu, parfois même à la fin de la phrase.

Le tableau suivant contient les marqueurs de relation les plus fréquemment utilisés à l'écrit.

Nature	Exemples de marqueurs de relation
Introduction	*D'abord, tout d'abord, premièrement, en premier lieu…*
Ajout/Addition	*Aussi, de même, de plus, également, et, voire…*
Séquence	*– Premièrement, deuxièmement, troisièmement…* *– En haut/en bas, au milieu/au centre, au-dessus/en dessous…* *– Tout d'abord, ensuite, puis, finalement* *– En premier lieu, en deuxième lieu, en troisième lieu…* *– Au début/au départ, après, par la suite, enfin…* *– Tout près, un peu plus loin, au fond/en arrière-plan…*
Conséquence/cause	*Ainsi, donc, alors, en effet, étant donné que, parce que, vu que…*
Explication	*À savoir, car, c'est-à-dire, par exemple…*
Insertion d'un exemple	*En particulier, entre autres, notamment, par exemple, tel est le cas de…*
Contradiction/Opposition	*D'une part… d'autre part, mais… par contre, par ailleurs…*
Concession	*Cependant, certes, il est vrai que, néanmoins, toutefois…*
Insistance	*D'autant plus que, mais, non seulement… mais…*
Comparaison	*Aussi, comme, mieux que, moins, plus, plutôt…*
Conclusion	*Pour conclure, en bref, en conclusion, finalement, en somme, donc, en résumé, en définitive, tout bien considéré, tout compte fait, en fin de compte…*

Les expressions idiomatiques

- *L'expression idiomatique* équivaut aux termes : *expression, expression populaire, locution ou idiome.*
- Une expression idiomatique est un groupe de mots ne se traduisant généralement pas mot à mot en une autre langue. Ces expressions représentent la « couleur » d'une langue.
- Les expressions idiomatiques se retrouvent principalement dans les textes littéraires (narratifs), mais certaines d'entre elles peuvent s'insérer dans un texte d'information.
- Une expression peut se trouver dans les sources de référence à partir du mot dominant, c'est-à-dire à partir du nom qui suit le verbe. Dans le cas d'une expression ne contenant pas de nom après le verbe, on utilise le verbe, l'adjectif ou l'adverbe qui le suit, ex. : se faire *lessiver*; se sentir tout *drôle*; ne pas être né *d'hier*. L'expression *avoir le cœur gros* se trouvera sous le mot *cœur*.
- Tous les dictionnaires sont organisés à partir du mot dominant pour la classification des expressions. Le *Multidictionnaire des difficultés de la langue française** est bien aéré dans sa composition de page et d'utilisation conviviale; le *Larousse* est d'écriture plus serrée et, en conséquence, contient plus d'information. Il existe des dictionnaires spécialisés tels que le *Dictionnaire des locutions françaises*** de Larousse.

Enrichir le lexique et les phrases avec des expressions idiomatiques

- **L'élève sera capable d'utiliser des expressions idiomatiques dans ses rédactions.**
  - Inviter à faire un sondage des expressions utilisées dans son milieu : parents, grands-parents.
  - Amener les élèves à découvrir des expressions à partir d'un thème, ex. : *le corps – la tête, les pieds, le cœur*, etc. (avec ou sans dictionnaire).
  - Copier les expressions choisies sur des cartons 4 cm x 12 cm. Couper les cartons en deux, arbitrairement, ex. : casser les pieds = casser/les pieds ou casser les/pieds. Placer les cartes face contre table; déterminer l'ordre des joueurs. Tourner une première carte; essayer de compléter l'expression en retournant une seconde carte. Compter un point par paire bien appariée; passer au joueur suivant lorsqu'un joueur ne réussit pas à apparier une des deux cartes.

* Villiers, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec Amérique, 1997.

** *Dictionnaire des locutions françaises*, Paris, Larousse, 1957.

- Expliquer par écrit ou mimer le sens d'une expression.
- Décrire les contextes dans lesquels on peut utiliser des expressions.
- Fabriquer deux séries de cartes équivalentes : une série en français, une série en anglais. Jouer à placer en paire, ex. : *Il pleut à boire debout/It rains cats and dogs.*

Le texte descriptif

Dans un texte descriptif, l'auteur décrit **ce qu'est ou comment est** *un objet, un événement, un problème, une coutume, une croyance, etc. Il énonce une information en traitant de divers aspects d'un même sujet. Un texte descriptif détaille un objet, un lieu, un paysage, un personnage, un animal, une maison, une pièce ou une personne pour aider le lecteur « à voir, à entendre, à sentir, à apprendre... ». Ces objets, ces lieux ou ces personnages sont présentés dans un espace donné. Lorsqu'il s'agit de personnages, on parle plutôt de portrait.*

Le portrait, c'est la description d'une personne quant à son identité (situation sociale, nom, âge...), à son physique (visage, corps, vêtements...) et/ou à ses caractéristiques psychologiques (portrait moral, caractère...).

Dans une œuvre littéraire, une description est un passage qui évoque la réalité concrète. Généralement la « séquence descriptive » s'insère dans un texte comportant une autre dominante, la dominante narrative, par exemple. Elle constitue une pause dans la narration.

Caractéristiques

- **But** : INFORMER (faire connaître)

Les fonctions du texte descriptif

Dans un texte d'information :
- communiquer un savoir sur le réel : fonction informative, documentaire;
- servir à une démonstration : fonction argumentative.

Dans un texte littéraire :
- renforcer la vraisemblance d'une histoire : fonction réaliste;
- livrer des métaphores, des connotations..., dont la valeur est symbolique; la description devient alors l'image d'une autre réalité : fonction poétique;
- jouer un rôle dans le développement d'un récit (pour donner des indices importants afin de bien comprendre l'intrigue) : fonction narrative.

- **Provenance de l'information** : encyclopédies, revues de vulgarisation scientifique, dictionnaires, Internet, cédéroms, manuels scolaires, manuels d'instructions, expériences personnelles (utilisation des cinq sens), etc.

- **Ton** : neutre, objectif, didactique ou, dans le cas d'un portrait, ton parfois subjectif. Souvent, le romancier préfère la description subjective, associée à l'action et à la perception d'un personnage.
- **Vocabulaire** : dénotatif, parfois spécialisé (technique), parfois subjectif.

Formes

Texte, nouvelle journalistique – fait divers ou autres, itinéraires, procédures scientifiques, règles de grammaire, publicité ou portrait. Le texte descriptif peut également être utilisé dans un compte rendu ou dans la rédaction d'articles d'encyclopédie décrivant des êtres ou des objets (dans ce type d'articles, on n'explique rien, on ne fait que relater des faits).

Procédés

Insertion d'un paragraphe descriptif, d'un paragraphe argumentatif ou bien du discours direct ou indirect, progression dans le temps ou dans l'espace, etc.
(Certains procédés explicatifs tels que la définition, la comparaison, la reformulation, l'exemple ou la paraphrase peuvent aussi être utilisés.)

PRINCIPAUX PROCÉDÉS *DESCRIPTIFS*	***Explications***
L'insertion d'un passage descriptif	**Définition** : – consiste à présenter plus en détail un ou quelques éléments précis de l'objet, du lieu, de la personne ou de l'événement décrit. **Exemple** : *La maison du voisin était de grande dimension, peinte d'un magnifique bleu nuit, elle comportait plusieurs fenêtres et de longs balcons avec rambardes.* ***Mais ce qui frappait le plus à première vue, c'était le vaste solarium de verre rempli à craquer de plantes exotiques de toute sorte : une forêt en miniature éclairée de lumières jaunes et blanches éclatantes. Ce solarium était illuminé jour et nuit, et des oiseaux semblaient s'y mouvoir à volonté. La structure d'acier…***

ANNEXE 14

(suite)

L'insertion d'un passage argumentatif

Définition :

– consiste à inclure un commentaire critique (jugement personnel) portant sur le sujet de la description ou sur un des éléments de l'objet, du lieu, de l'événement décrit, ou encore sur une des caractéristiques de la personne décrite.

Exemple :

*Le cheval est un grand mammifère à crinière... **C'est l'animal le plus noble et le plus charmant qui puisse exister : le meilleur ami de l'homme, selon moi; encore plus que le chien, car avec le cheval, on a l'impression de faire corps commun, de partager sa cadence, sa chaleur, son âme.***

L'insertion du discours direct ou indirect

Définition :

– consiste à rapporter les propos de quelqu'un portant sur l'objet, le lieu, la personne ou l'événement décrit (ces propos peuvent révéler, entre autres, les sentiments ou les émotions ressentis par rapport au sujet de la description).

Exemple :

*Je m'étais acheté une voiture sport à mon goût : une Mustang noire, à conduite manuelle, vitres électriques et un système de son d'enfer... **Ma mère m'avait déjà dit que sa première voiture, c'était comme le premier amour de sa vie, elle resterait marquée dans son cœur à jamais.** J'en étais sûre puisque je me plaisais à caresser son tableau de bord aux formes rondes, ses banquettes gris fer qui enveloppaient mon corps...*

La progression dans le temps ou dans l'espace

Définition :

– consiste à décrire un objet, un lieu, une personne, un événement en adoptant un point de vue chronologique (ex. : *avant, maintenant, ensuite, plus tard*, etc.) ou spatial (ex. : *au premier plan, au milieu, en arrière-plan; devant, derrière, en haut, en bas*; etc.).

Exemple :

***À gauche de la porte**, un lit et un meuble en bois sans charme. **Juste en face**, une fenêtre couverte au trois quart d'un drapeau des jeux olympiques. **À droite de la porte**, deux vélos, des espadrilles, des bouteilles de plastique, des gants troués, un casque de sécurité; enfin, tout l'attirail nécessaire pour un cycliste de compétition... Au plafond, un lustre en forme de bicyclette qui jetait une lumière blafarde dans la pièce.*

Sujet

Tout sujet concret ou dans le cas du portrait moral un sujet abstrait.

Organisation (structure) et contenu

En général, la progression de la description s'établit en présentant un thème d'ensemble qui est développé en sous-thèmes correspondant souvent à autant de paragraphes.

Le texte descriptif se divise en trois grandes parties qui sont, elles aussi, divisées en plusieurs parties.

Un texte descriptif est organisé selon une structure que l'on appelle souvent « arbre descriptif » et qui se compose de **l'objet ou du thème décrit** (ex. : une maison). Celui-ci est décomposé en **éléments** ou sous-thèmes (ex. : la façade, le balcon, l'entrée...), eux-mêmes décomposés en **sous-éléments** (ex. : fenêtres, porte...). Ces éléments sont reliés entre eux par des **mots de liaison** permettant au lecteur de se repérer dans l'espace (ex. : *ici, plus haut*...). Les éléments sont souvent développés par des expansions du groupe nominal (adjectifs, compléments du nom ou subordonnées).

PLAN – TEXTE DESCRIPTIF	**Longueur approximative***	***Éléments linguistiques***
Introduction – Sujet amené (*phrase pour capter l'attention ou piquer la curiosité du lecteur*) – Sujet posé (*identification du sujet traité*) – Sujet divisé (*aspects abordés*)	→ 3 à 6 lignes	– *Utilisation de phrases déclaratives ou interrogatives.* – *Recours à l'énumération pour la présentation des aspects abordés dans le texte.*

* *La longueur prescrite n'est présente qu'à titre de suggestion. L'important dans l'écriture d'un texte, c'est d'assurer un rapport proportionnel entre l'introduction, le développement et la conclusion. C'est aussi la quantité et la pertinence de l'information qui doivent primer.*

BEST COPY AVAILABLE

ANNEXE 14

(suite)

Developpement* – 1[er] aspect – 2[e] aspect – 3[e] aspect – …	→ 12 à 24 lignes (4 à 8 lignes à chaque paragraphe) *Habituellement, 2 ou 3 paragraphes peuvent suffire.*	– *Utilisation de la pronominalisation (le, la, l', en, etc.), de la substitution lexicale et des marqueurs de relation (premier, deuxième, troisième; d'une part, d'autre part, de plus; tout d'abord, aussi, enfin; etc.)*
Conclusion – Retour sur le sujet – Projection vers le futur ou souhait (*optionnel*)	→ 2 à 6 lignes	– *Utilisation des marqueurs de relation (pour conclure, en conclusion, en bref, en somme, donc, en résumé, etc.)*

* *On doit trouver une seule idée explicative par paragraphe dans le développement.*

Autres éléments linguistiques

- Pour la reprise du sujet : (Ex. : Si le sujet est « *La maison de mes rêves* », on pourrait dire : *Cette demeure*… ou *Elle est*…, etc.)
- Emploi fréquent de phrases déclaratives, affirmatives ou négatives.

Caractéristiques linguistiques pour reconnaître un texte descriptif :

- Lexique comprenant en général beaucoup de noms et d'adjectifs servant à caractériser l'objet, le lieu ou le personnage ainsi que des indications de lieux (repères spatiaux qui structurent le lieu), par exemple, « ici », « plus loin », « sur », etc.
- Présence d'expansions du groupe nominal, c'est-à-dire de nombreux noms complétés par des adjectifs qualificatifs, par des compléments du nom ou par des propositions relatives.
- Utilisation de verbes à l'imparfait ou au présent de l'indicatif (pour exprimer la vérité générale). On retrouve beaucoup de verbes de perception (surtout visuelle). Les verbes sont souvent des verbes d'état**, mais on trouve aussi des verbes de mouvement.
- Point de vue du narrateur (point d'observation) interne, externe ou omniscient.
- Pas de destinataire précis.

** *On devrait toutefois éviter le plus possible l'emploi des verbes d'état, car la surutilisation de ces verbes peut rendre le texte monotone.*

Présentation visuelle (éléments graphiques)

- Présence d'intitulés
  - titres, sous-titres, chapeau*, intertitres
- Présence d'illustrations
  - photos et schémas accompagnés de légendes
- Recours aux procédés de formatage
  - gras, italique, encadrés (ces derniers peuvent prendre la forme de figures géométriques diverses)

* *Le chapeau d'un texte est un court paragraphe qui, généralement, suit immédiatement le titre.*

Suggestions de projets d'écriture d'un texte descriptif

L'élève développera son habileté à élaborer une description.

- Identifier 10 sujets de description d'intérêt général.
- Identifier les parties caractéristiques d'un sujet tel que « mon ami préféré ».
- Décrire la tenue vestimentaire d'une personne stylisée ou originale.
- Faire le portrait moral d'un membre de sa famille.
- Faire son portrait physique ou le portrait de son idole.

(suite)

Exemples de textes descriptifs

• Premier texte : description d'un animal

Les zèbres

Si on entend le mot « zèbre », la première chose à laquelle on pense ce sont les rayures. Mais pourquoi les zèbres ont-ils des raies? C'est une des questions auxquelles vous aurez des réponses dans le texte qui suit, en plus de connaître les sortes de zèbres et quelques-unes de leurs habitudes de vie.

Les raies
Plus court et plus carré que son cousin le cheval, le zèbre se distingue de celui-ci par de grosses raies blanches. Les raies de zèbre sont comme les empreintes digitales humaines. Aucun zèbre n'a la même configuration de raies qu'un autre, ce qui les rend facilement reconnaissables pour les scientifiques qui les étudient. Mais pas pour le commun des mortels! De leur côté, les petits zébreaux restent isolés du groupe pendant les six premières semaines de leur vie afin de bien mémoriser les rayures du postérieur de leur mère et de la reconnaître parmi les autres zèbres d'un troupeau. Les raies restent le moyen le plus sûr pour l'identifier.

Les zèbres se divisent en trois races : le zèbre de plaine, le zèbre de montagne et le zèbre de Grévy. Les rayures du zèbre de plaine sont larges et sont verticales sur les flancs. Les rayures noires du zèbre de montagne sont beaucoup plus larges que les rayures blanches. Les rayures du zèbre de Grévy sont fines et bien délimitées. Certaines de ces rayures ont la forme d'un Y.

Le zèbre est noir (ou brun) rayé de blanc, et non l'inverse, mais personne ne sait vraiment si les raies du zèbre ont une utilité quelconque. Certains scientifiques croient que les raies agissent en tant que système de refroidissement, tel un mini-conditionneur d'air, en éventant l'animal par convection, appelé plus précisément convection de processus. Pendant que le zèbre se tient au soleil, ses raies noires deviennent très chaudes – presque 10 degrés de plus que les raies blanches. Mais le zèbre peut résister à la chaleur, car il a une couche spéciale de graisse qui se retrouve SEULEMENT sous ces raies noires. Cette graisse agit comme isolant. La chaleur fait alors circuler l'air : l'air chaud, soit la sueur de l'animal, s'évapore et est substitué par le refroidisseur, air du dessiccateur. Comme un ventilateur, l'évaporation de la sueur refroidit le zèbre. Les rayures auraient donc une fonction rafraîchissante.

Le zèbre le plus commun (le zèbre des plaines)
Le zèbre est un animal exclusivement africain et vivant en troupeaux. Son nom vient du portugais *zebro* qui signifie « âne sauvage ». Le zèbre de plaine est parmi le plus commun des grands mammifères de l'Afrique. Il habite les prairies ouvertes et les régions semi-désertiques de l'Afrique. Il peut faire partie de troupeaux allant jusqu'à mille têtes. Les zèbres de plaine ne sont pas encore en danger d'extinction. Ils peuvent manger de l'herbe brute et sont résistants aux maladies qui affectent le bétail. Deux espèces plus rares, dont le zèbre de Grévy, sont cependant menacées d'extinction.

Note : Les illustrations dans ce texte sont tirées du site Art Today Inc.

Les habitudes de vie
Les troupeaux de zèbres se combinent souvent aux troupeaux d'antilopes. Le mélange des troupeaux les protège contre des prédateurs tels que les lions et les hyènes. De plus, le zèbre et l'antilope ne se concurrencent pas pour la nourriture, ils s'associent plutôt lors de leurs déplacements pour trouver les endroits de pâturage les meilleurs. Les zèbres sont surtout en activité pendant le jour. Ils ne restent actifs qu'une heure ou plus, la nuit. Tandis que le troupeau dort, un des zèbres reste en alerte pour surveiller les prédateurs. Le matin, le troupeau peut se déplacer sur une distance de plus de 15 kilomètres avant de se fixer pour le pâturage et le repos de nuit.

Le zèbre est un herbivore. Il mange toute la journée, même parfois la nuit! Chaque année, le zèbre part en migration avec toute sa famille (environ 15 zèbres par famille). Ils font jusqu'à 500 kilomètres durant une migration.

Le temps de gestation chez les zèbres est d'un an. Le zébreau pèse 30 kg à la naissance et il reste 12 mois dans le ventre de la zébrelle. Jusqu'à 3 mois, les rayures du petit bébé zèbre restent brunes. Le zèbre vit environ douze ans.

Le zèbre ressemble au cheval, mais se distingue de ce dernier par sa tête plus massive, son thorax étroit, son gros ventre et sa robe typique. De plus, le zèbre est un animal que l'homme n'a pas réussi à domestiquer. Tant mieux! Un animal libre dans la nature, c'est tellement plus beau!

Sources :

http://zebron.free.fr/zebretxt.html

http://users.skynet.be/ekurea/zebre.html

http://www.nature.ca/notebooks/francais/zebre.htm

http://www.geocities.com/afriqueudem/Zebre.htm

http://iquebec.ifrance.com/zoovirtuel/valaf7.html

http://www.bandafrutos.com/Dico/zebre/zebre.htm

http://www.alovelyworld.com/webtanz/htmfr/zebre.htm

http://perso.club-internet.fr/cendrars/Enigma1/html/E180.html

• Deuxième texte : description d'un personnage (portrait)

Boule de suif

La femme, une de celles appelées galantes, était célèbre par son embonpoint précoce qui lui avait valu le surnom de Boule de Suif. Petite, ronde de partout, grasse à lard, avec des doigts bouffis, étranglés aux phalanges, pareils à des chapelets de courtes saucisses, avec une peau luisante et tendue, une gorge énorme qui saillait sous sa robe, elle restait cependant appétissante et courue, tant sa fraîcheur faisait plaisir à voir. Sa figure était une pomme rouge, un bouton de pivoine prêt à fleurir, et là-dedans s'ouvraient, en haut, deux yeux noirs magnifiques, ombragés de grands cils épais qui mettaient une ombre dedans; en bas, une bouche charmante, étroite, humide pour le baiser, meublée de quenottes luisantes et microscopiques.

MAUPASSANT, *Boule de Suif.*

• Troisième texte : description d'un paysage

Dans le ciel, c'est l'heure rouge qui commence, maintenant. Les dernières taches de la nuit disparaissent, et la blancheur laiteuse laisse place à l'embrasement de la dernière aube, à l'est, au-dessus des collines de pierres. La mer devient plus sombre, presque violacée, tandis que, au sommet des vagues, s'allument des étincelles de pourpre, et que l'écume resplendit, encore plus blanche. Jamais Lalla n'a regardé avec autant de force l'arrivée du jour, les yeux dilatés, douloureux, le visage brûlé par la splendeur de la lumière.

LE CLEZIO, *Desert.*

Plan
TEXTE DESCRIPTIF

TITRE :

INTRODUCTION :

DÉVELOPPEMENT :
(aspects choisis)

1er aspect	2e aspect	3e aspect	4e aspect
Mots clés	Mots clés	Mots clés	Mots clés
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•

CONCLUSION :

Le texte explicatif

Dans un texte explicatif, l'auteur apporte une réponse à une question. À la différence d'un texte descriptif, l'auteur ne se contente pas d'énoncer une information; il

- *précise les causes et les conséquences des événements (dans le cas de l'explication d'un phénomène ou d'un événement);*
- *indique quel raisonnement ou quelles sources ont permis d'établir l'information ou le point de vue exposé (dans le cas d'une critique de film ou de livre);*
- *indique l'intérêt ou la portée de cette information;*
- *permet au lecteur de s'approprier réellement une information en lui donnant les moyens de la comprendre;*
- *fournit des exemples ou indique une méthode pour appliquer une consigne (dans le cas de la présentation d'un jeu, d'une recette, etc.).*

Le plan d'un texte explicatif tourne généralement autour des causes, des motifs, de l'origine d'un sujet, d'un fait, d'un phénomène physique/social ou d'une affirmation.

Caractéristiques

- **But** : INFORMER (faire comprendre ou connaître) *Pourquoi y a-t-il des tornades? Pourquoi cette guerre a-t-elle eu lieu? Pourquoi ce film mérite-t-il d'être vu? Comment fonctionne un disque laser? Comment ce jeu se joue-t-il? Comment faire ce gâteau?*, etc.
- **Provenance de l'information** : encyclopédies, revues de vulgarisation scientifique, manuels scolaires, manuels d'instructions, Internet, expériences personnelles, etc.
- **Ton** : neutre, objectif, didactique.
- **Vocabulaire** : spécialisé (technique), scientifique, dénotatif.

Formes

Texte explicatif reflétant le rapport de cause à effet

Texte ou article de vulgarisation scientifique ou articles d'encyclopédies; compte rendu de visite; résumé; critique de livre ou de film; présentation de métier, d'objet, de fait de société; etc.

Texte explicatif avec procédures* (appelés *textes injonctifs*)

Règles de jeu, recettes, itinéraires, expériences scientifiques (étapes à suivre), etc.

* *Certains auteurs ou concepteurs considèrent ces genres de textes comme des textes descriptifs. La ligne est mince entre savoir si on décrit ou on explique une recette, on décrit ou on explique un itinéraire. C'est pour cela que dans les nouvelles sources de référence, on utilise l'expression « textes injonctifs » (qui pourraient être associés à l'ancienne expression « textes incitatifs »). Ces textes demeurent des textes d'information.*

Procédés

Définition, comparaison, reformulation, représentation, exemple, etc.

PRINCIPAUX PROCÉDÉS EXPLICATIFS	Explications
La définition	**Définition** : – consiste à déterminer exactement ce qu'est un objet ou une idée en fournissant des caractéristiques; – permet de faire comprendre au lecteur des réalités techniques ou spécialisées, en les définissant. **Exemple** : *La chlorophylle est le pigment qui donne la couleur verte aux plantes et qui capte la lumière solaire.*
La comparaison	**Définition** : – consiste à établir des liens entre deux réalités afin de créer une analogie facilitant la compréhension d'un concept; – permet souvent de faire comprendre au lecteur une réalité peu connue, en la comparant à une réalité plus familière. **Exemple** : *Semblable à la carotène qui donne la couleur orange aux carottes, la chlorophylle est un pigment qui donne la couleur verte aux plantes.*
La reformulation	**Définition** : – consiste à décrire en d'autres mots une réalité afin d'assurer l'assimilation d'un concept; – permet ainsi de faire comprendre au lecteur une réalité complexe, en la paraphrasant. **Exemple** : *La chlorophylle possède un effet anti-anémique et antiseptique pour l'organisme, c'est-à-dire qu'en favorisant la production d'hémoglobine et en s'attaquant aux bactéries, elle a des effets bénéfiques sur la santé.*
L'exemple	**Définition** : – consiste à fournir des éléments qui permettent de prouver ou d'illustrer un concept, une idée; – permet souvent de faire comprendre au lecteur une réalité abstraite ou complexe en fournissant une représentation tirée du monde concret. **Exemple** : *Les plantes les plus riches en chlorophylle sont le chou, la menthe, l'ortie, le basilic, le persil, l'épinard et le pissenlit.*

ANNEXE 16

(suite)

La représentation

Définition :

- consiste à utiliser un schéma, un dessin, un graphique pour illustrer concrètement un concept;
- permet ainsi de faire comprendre au lecteur une réalité complexe ou difficile à décrire avec des mots (ou à comprendre uniquement par la description), en la représentant visuellement.

Exemple :

Pour montrer pourquoi on voit la couleur verte sur la plupart des feuilles des arbres, on montre une feuille frappée par un rayon de lumière. Toutes les couleurs sont absorbées par la feuille, sauf le vert qui est réfléchi.

Sujet

Tout phénomène, fait ou affirmation qui soulève des « pourquoi » (*phénomène de la nature, manifestation ou changement physique chez l'humain et l'animal, événement historique, politique ou social, etc.*), toute création qui peut être appréciée/critiquée (ex. : *film, livre, disque, etc.*) ou tout texte présentant des étapes.

Organisation et contenu

Les informations sont présentées dans un ordre logique et pédagogique.

PLAN – TEXTE EXPLICATIF	Longueur approximative*	Éléments linguistiques
Phase de questionnement (INTRODUCTION) – Sujet de l'explication : sujet amené, sujet posé – Phrase de questionnement – Aspects qui nécessitent des explications	→ 8 à 12 lignes	– *Utilisation du style direct (Pourquoi cligne-t-on des yeux?) ou indirect (Certains se demandent pourquoi on cligne des yeux.) pour la phrase de questionnement.*

* *La longueur prescrite n'est présente qu'à titre de suggestion. L'important dans l'écriture d'un texte, c'est d'assurer un rapport proportionnel entre l'introduction, le développement et la conclusion. C'est aussi la quantité et la pertinence de l'information qui doivent primer.*

(suite)

Phase explicative* (DÉVELOPPEMENT) – Paragraphe 1 (cause + explication + exemple) – Paragraphe 2 (cause + explication + exemple) – Paragraphe 3 (cause + explication + exemple)	→ 18 à 30 lignes (6 à 10 lignes par paragraphe) *Habituellement, trois paragraphes peuvent suffire.*	– *Utilisation des pronoms (le, la, l', en, etc.), de la substitution lexicale et des marqueurs de relation de cause à effet : à cause de, parce que, puisque, comme résultat, car, en raison de, à cause de, grâce à, c'est pourquoi, etc.*
Phase conclusive (CONCLUSION) – Précision de 1 ou 2 conséquences + 1 ou 2 solutions (réponse au problème) – Phrase finale : énonciation d'une opinion personnelle	→ 8 à 12 lignes	– *Utilisation des marqueurs de relation (pour conclure, en conclusion, en bref, en somme, donc, en résumé, etc.).*

* *On doit retrouver une seule idée explicative par paragraphe dans le développement.*

Autres éléments linguistiques

- Pour présenter la question : *certains se demandent pourquoi…*
- Pour parler des causes : … *est la cause, … est principalement causé par…, parce que…, à cause de…*
- Pour parler des effets : … *les effets sont…, par conséquent…*
- Pour la reprise du sujet : Si le sujet est « *Les marées* » ou « *La formation des marées et leurs effets* », on pourrait dire : « *La formation des marées est principalement causée par…* »
- Pour présenter les étapes (dans le cas d'un jeu ou d'une recette) : nombres ordinaux, verbes à l'infinitif ou à l'impératif…
- Emploi fréquent de phrases déclaratives, affirmatives ou négatives
- Usage de l'impératif (dans le cas des textes avec présentation de procédures

Caractéristiques linguistiques pour reconnaître un texte explicatif :

- Peu ou pas de verbes d'opinion, ou de mots exprimant des sentiments, sauf dans les cas de citations.
- Absence quasi totale des pronoms personnels **je**, **tu**, **nous**, **vous**. Si ces pronoms sont utilisés, ils ne servent toutefois pas à exprimer ses propres sentiments.
- Présence de groupes nominaux : noms complétés par des adjectifs, accompagnés ou non d'adverbes, de groupes prépositionnels ou d'indices de comparaison servant à mieux préciser l'information.
- Souvent pas de destinataire précis.

Présentation visuelle (éléments graphiques)

- Présence d'intitulés
  - titres, sous-titres, chapeau*, intertitres
- Présence d'illustrations
  - photos et schémas accompagnés de légendes
- Recours aux procédés de formatage
  - gras, italique, encadrés (ces derniers peuvent prendre la forme de figures géométriques diverses)

* *Le chapeau d'un texte est un court paragraphe qui, généralement, suit immédiatement le titre.*

Activités possibles pour présenter des explications dans un texte explicatif

L'élève développera son habileté à fournir des explications.

- Écrire les raisons qui ont motivé votre famille à choisir votre prénom. Regrouper les causes identifiées et présenter l'information sous une variété de formes de tableau.
- Expliquer pourquoi les enfants vont à l'école jusqu'à 16 ans au Canada.
- Reprendre le sujet précédent. Reformuler les raisons pour un enfant de 10 ans ou pour un enfant de 12 ans qui déteste l'école.
- Mettre en évidence l'origine (les motifs) de la pauvreté au Canada. Illustrer par des exemples.
- Expliquer pourquoi les parents ne devraient pas se chicaner devant leurs enfants. Utiliser au moins une comparaison dans les explications données.
- Expliquer pourquoi certaines personnes préfèrent vivre en banlieue plutôt qu'en ville.

Exemple de texte explicatif

Comment fonctionne un disque compact?

Le disque compact a été créé en 1980 par l'entreprise néerlandaise Philips. D'abord destiné à devenir un support audio, il est aujourd'hui le support de données informatiques le plus utilisé. Dans les paragraphes qui suivent, vous découvrirez comment on enregistre des données sur un disque compact et comment se fait la lecture de ces données.

L'enregistrement des données sur le disque

Le disque compact est un support numérique. Il mesure 12 cm de diamètre. Il est composé d'une couche photosensible de cianine (aluminium) et d'une couche de plastique protectrice (laque). Sur la couche de cianine, on grave un sillon formant une spirale de 5,37 km, à partir du centre du disque. Dans ce sillon, on brûle, à l'aide d'un laser d'écriture d'une puissance de 10 milliwatts, certaines parties de la couche photosensible pour créer des cavités de taille infime, soit 1,6 micron*. C'est dans ces cavités qu'on stocke l'information. On trouve jusqu'à 4 millions de cuvettes (appelées aussi *alvéoles*) et de surfaces (appelées aussi *sommets*) sur un disque compact. La capacité de stockage est d'environ 640 méga-octets** : textes, sons, images, images animées...

* *Mesure de longueur valant un millionième de mètre.*

** *Unité de mesure égale à 1 048 576 **octet**. Octet comme octuple, c'est un ensemble de **8 bits**. Il s'écrit sous la forme : 01011010. Avec les deux valeurs possibles pour chaque bit, on a 256 possibilités. 16 bits correspondent à deux octets, de 0000000000000000 à 1111111111111111 on a 65536 possibilités.*

La lecture des données sur le disque

Une diode laser lit le disque et décrypte les alvéoles et les sommets microscopiques tracés dans le sillon. Ces cuvettes et ces surfaces constituent un code numérique – tout comme le morse fonctionne par points et par traits – qui est traduit ensuite en texte, en sons, en images, etc.

Le système numérique utilisé repose sur la combinaison de deux chiffres : le 0 et le 1, à partir desquels il est possible d'obtenir des possibilités infinies (*voir définition de « méga-octet » ci-dessus*). Les données sont enregistrées dans un CD à l'aide de ce code binaire, par la présence ou l'absence de cuvettes dans la couche réflective. Ainsi, pour le code 1, le laser d'écriture crée une cuvette; pour le code 0, le laser n'est pas émis, laissant ainsi la surface lisse. Parallèlement, s'il y a une cuvette à la lecture, c'est le code 1 qui est transmis au microprocesseur; si, au contraire, le laser est réfléchi, c'est le code 0. Le CD, après le passage du laser, est donc comparable à une forme d'onde numérique, avec plusieurs niveaux haut (1) et plusieurs niveaux bas (0). Un convertisseur peut ensuite convertir les données binaires en texte, en sons, en images, etc.

Il est à noter aussi qu'une partie des circuits d'un lecteur CD est réservée à la détection et la correction d'erreurs de lecture, qui peuvent être causées par la poussière, les égratignures ou les marques de doigts.

Note : Les illustrations dans ce texte sont tirées du site Art Today Inc.

En vingt ans, le disque laser a gagné des millions d'adeptes autant dans le domaine de la musique que dans celui de l'informatique. Le marché du disque compact dans le monde dépasse maintenant le milliard de dollars par année. Les sillons ont fait du chemin...

Références

Le CD (ou Disque compact) :
<http://leson64.multimania.com/le%20cd.htm>.

L'univers du disque compact :
< http://members.tripod.com/~vrix/cd/index.html >.

Le cdrom : Produit/Production :
<http://urfist.univ-lyon1.fr/cdromc3.html>.

Comment? Mystères de la technique. La musique au rayon laser. Sélection du Reader's Digest, 1991, p. 226.

Plan
TEXTE EXPLICATIF (DE CAUSE À EFFET)

PHENOMÈNE :

INTRODUCTION :

Sujet amené : ____________________

Sujet posé : ____________________

Phrase de questionnement : ____________________

Aspects traités : ____________________

DÉVELOPPEMENT :
(Causes et effets)

C ______	**C** ______	**C** ______
E ______	E ______	E ______
E ______	E ______	E ______
E ______	E ______	E ______

CONCLUSION :

Conséquence(s) + solution(s) : ____________________

Phrase finale : ____________________

ANNEXE 18

Plan

TEXTE EXPLICATIF (AVEC PROCÉDURES À SUIVRE)

SUJET :

INFORMATION :
(ex. : ingrédients, matériel nécessaire ou renseignements de base)

-
-
-
-
-
-

ÉTAPES À SUIVRE :

1.

2.

3.

4.

5.

[...]

AUTRES DÉTAILS OU CONCLUSION :
(optionnel)

Le texte analytique

Si dans le texte explicatif, l'auteur fait connaître des faits; dans un texte analytique, l'auteur va encore plus loin en fournissant des éléments plus détaillés pour expliquer les faits. Il décrit habituellement les circonstances entourant un événement, un fait, une question, une situation ou une problématique. Il en expose les causes ainsi que les conséquences (que celles-ci soient supposées ou confirmées). Il peut proposer des pistes de solution, mais il reste tout de même objectif par rapport au sujet, contrairement au texte argumentatif où il prend position.

Caractéristiques

- **But** : INFORMER (faire comprendre et amener à réfléchir)
- **Provenance de l'information** : encyclopédies, revues de vulgarisation scientifique, documentaires, Internet, cédéroms, témoignages, avis de spécialistes, rapports d'experts, résultats d'enquêtes, témoignages, faits, données, statistiques, vérités générales (énoncés), expériences personnelles, etc.
- **Ton** : neutre, objectif, didactique
- **Vocabulaire** : spécialisé, scientifique, dénotatif (mots clés, champs lexicaux)

Formes

Texte ou article de revue

Procédés

Narration, faits, analyse, images, éléments linguistiques, etc.

PRINCIPAUX PROCÉDÉS *ANALYTIQUES*	***Explications***
La narration	Définition : – consiste à ajouter une anecdote*, une pointe d'humour, un commentaire, une explication*, une comparaison*, un exemple*, une analogie, un témoignage, une citation*, une référence (revues, journaux, magazines) pour appuyer ses propos, les illustrer ou les faire comprendre, selon une perspective particulière; – permet au lecteur de mieux saisir l'information présentée ou de l'aborder avec du recul (par l'humour, par exemple) afin de bien comprendre les enjeux entourant un phénomène ou une réalité. ** Voir procédés explicatifs ou argumentatifs pour une définition complète de ces termes.* Exemple : ***La pollution causée par l'épandage du purin et le ruissellement dans les cours d'eau est un problème environnemental sérieux.*** *Faut dire aussi que la mauvaise odeur, ça ne fait pas rire personne! (recours à l'humour)*

Les faits

Définition :

- consiste à fournir des tableaux, des statistiques, des encadrés, des données, des enquêtes, des recherches, des rapports cités (rapports de spécialistes), des illustrations pour appuyer ses propos par des réalités vérifiables ou observables, etc.;
- permet d'établir sa crédibilité auprès du lecteur en fournissant des preuves de la rigueur de son analyse.

Exemple :

Pour parler de l'élevage industriel des porcs dans l'Ouest canadien et au Canada, l'auteur fournit des statistiques sur les stocks de porcs – voir tableau page suivante produit par Statistique Canada.

L'analyse

Définition :

- consiste à partir du général au particulier ou du tout aux parties pour couvrir le plus grand nombre d'aspects possible dans un tout organisé, afin de bien cerner le sujet de son analyse;
- permet au lecteur de bien suivre la réflexion de l'auteur et d'avoir une vue d'ensemble lui permettant de bien juger de l'ampleur et des conséquences d'un phénomène, d'une réalité.

Exemple :

Le phénomène de la mondialisation se répercute dans toutes les sphères de notre vie, de l'expansion des multinationales jusqu'à la dégénérescence de nos cellules. Examinons d'abord le système économique à grande échelle et nous entrerons ensuite dans les foyers pour déterminer son impact…

Les images

Définition :

- consiste à évoquer des images par des mots ou des expressions idiomatiques pour assurer une bonne force de frappe à ses propos;
- amène le lecteur à mieux comprendre, voire ressentir ou visualiser l'importance et l'impact d'un phénomène, d'une réalité.

Exemple :

Avec les tarifs faramineux des dentistes, on comprend d'autant plus l'expression : « Œil pour œil, dent pour dent ». Une escalade des prix, sinon une guerre, s'est enclenchée, et la couverture des frais dentaires offerte par les employeurs n'a fait qu'empirer le phénomène.

Les éléments linguistiques

Définition :

- consiste à recourir à des emplois syntaxiques particuliers (phrases variées, tournures impératives, pronoms personnels, etc.) ou à des termes spécialisés (vocabulaire précis) pour rendre son message clair;
- permet d'accrocher le lecteur et de maintenir son intérêt par la précision de la langue et l'habileté à exprimer ses idées de manière nuancée et « interpellante » pour le lecteur.

Exemple :

La nature ne crie pas. On peut en abuser facilement. Elle pleure en silence comme une enfant battue jusqu'à ce qu'elle se révolte.

Exemple de fait : statistique

Stocks de porcs

	2001			
	Canada	Saskatchewan	Alberta	Colombie-Britannique
	en milliers de têtes			
Ensemble des porcs[1]	**12 168,2**	**1 095,1**	**1 777,7**	**150,0**
Porcs pour la reproduction	1 388,5	113,9	200,6	17,8
Verrats de six mois et plus	47,6	4,8	7,8	0,8
Truies et jeunes truies saillies	1 340,9	109,1	192,8	17,0
Tous les autres porcs	10 779,7	981,2	1 577,1	132,2
De moins de 20 kg	3 670,3	264,2	505,9	47,2
De 20 à 60 kg	3 518,0	362,0	541,1	42,4
De plus de 60 kg	3 591,4	355,0	530,1	42,6

[1] Au 1er avril 2001.

Source : Statistique Canada, CANSIM, matrices 9500 à 9510 et publication n° 23-603-XPF.

Dernières modifications apportées le 9 janvier 2002.

Pour plus de détails sur les statistiques liées à l'élevage des porcs au Canada, voir site Web : <http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/Economy/Primary/prim51c_f.htm>.

ANNEXE 19

(suite)

Sujet

Toute réalité concrète actuelle ou plus ancienne portant sur la politique, la culture, l'économie, la religion, le sport, la science, la vie en société et qui donne lieu à l'interprétation ou à la controverse, ou bien porte à conséquence ou tout phénomène ou toute situation, souvent de nature problématique (ex. : *les méfaits/bienfaits de l'énergie nucléaire, de l'exploitation forestière, de l'aide humanitaire, du tourisme, d'un régime politique, de l'immigration, du végétarisme, etc.*).

Organisation et contenu

L'analyse fait découvrir diverses causes et conséquences de nature économique, sociale, historique, environnementale, etc., qui permettent d'éclairer un phénomène.

PLAN – TEXTE ANALYTIQUE	Longueur approximative*	Éléments linguistiques
Introduction – Sujet amené (phénomène politique, social, économique, d'actualité, etc.) – Sujet posé (problématique) – Sujet divisé (grandes causes, conséquences, aspects nouveaux)	→ 8 à 12 lignes (L'introduction peut, dans certains cas, être présentée sur deux paragraphes.)	– *Utilisation de phrases interrogatives et déclaratives.*
Développement – 1^er^ aspect ** (causes + conséquences) – 2^e^ aspect (causes + conséquences) – 3^e^ aspect (causes + conséquences) – ...	→ 24 à 30 lignes (8 à 10 lignes par paragraphe) *Trois paragraphes peuvent habituellement suffire.*	– *Utilisation de mots ou de marqueurs de relation de cause, de conséquence, de concession et de temps (parce que, par conséquent, étant donné, bien que, même si, ensuite, alors, mais, car, etc.)* – *Utilisation du discours rapporté (pour les citations, témoignages).*
Conclusion – Récapitulation, bilan, synthèse – Phrase finale : un élargissement du propos du texte ou une ouverture qui prolonge l'analyse en soulevant d'autres questions – Une chute (**optionnelle**) : anecdote, formule-choc, qui clôt le texte.	→ 6 à 8 lignes	– *Utilisation de marqueurs de relation (pour conclure, en conclusion, en bref, en somme, donc, en résumé, etc.)*

* *La longueur prescrite n'est présente qu'à titre de suggestion. L'important dans l'écriture d'un texte, c'est d'assurer un rapport proportionnel entre l'introduction, le développement et la conclusion. C'est aussi la quantité et la pertinence de l'information qui doivent primer.*

** *Pour chaque aspect, il faut préciser le plus d'éléments possible, à savoir : qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi.*

Autres éléments linguistiques

- Pour parler des causes : ... *est la cause*, ... *est principalement causé par*..., *parce que*..., *à cause de*...
- Pour parler des conséquences : ... *les effets sont*..., *par conséquent*...
- Pour présenter ou décrire : combinaison du temps présent et du passé
- Emploi de phrases déclaratives, interrogatives ou exclamatives

Caractéristiques linguistiques pour reconnaître un texte analytique :

- Peu ou pas de verbes d'opinion, ou de mots exprimant des sentiments, sauf dans les cas de citations.
- Absence quasi totale des pronoms personnels **je**, **tu**, **nous**, **vous**. Si ces pronoms sont utilisés, ils ne servent toutefois pas à exprimer ses propres sentiments.
- Présence de groupes nominaux : noms complétés par des adjectifs, accompagnés ou non d'adverbes, de groupes prépositionnels ou d'indices de comparaison servant à mieux préciser l'information.
- Souvent pas de destinataire précis.

Éléments graphiques

- Les intitulés
  – titres, sous-titres, intertitres
- Les illustrations
  – photos ou schémas accompagnés de légendes, graphiques
- Les procédés de formatage
  – gras, italique, encadrés (ces derniers peuvent prendre la forme de figures géométriques diverses), numérotation de sections

ANNEXE 19

(suite)

Exemple de texte analytique

L'industrie minière au Canada

Le Canada, détenteur d'innombrables ressources naturelles, bénéficie d'une importante diversité au point de vue économique, spécialement en ce qui concerne les minéraux. Le pays contient une quantité impressionnante de richesses minières, donnant place à plusieurs marchés dans le secteur de l'industrie minière. Une grande part de l'économie canadienne est comblée par le produit intérieur brut de ce domaine en développement constant et probablement perpétuel (jusqu'à l'épuisement total des ressources, mais encore ...).

Considérant cet état de fait, il est possible d'amener plusieurs constats et prises de conscience sur les différents aspects économiques de ce secteur apportant de fructueux revenus considérablement lucratifs pour le gouvernement canadien. En découvrant les échanges commerciaux engendrés par les industries, en cherchant des valeurs ajoutées pour chaque domaine, ou alors en trouvant les différents problèmes socioéconomiques ou environnementaux pour chaque ressource naturelle exploitée au pays, il est possible de faire des liens. Ces liens rendront possible, ultérieurement, une analyse complète du secteur minier canadien. C'est donc ce que présente le texte ci-dessous, qui relatera les propos des différents aspects pour quelques-unes des cinq richesses naturelles amplement exploitées au Canada (charbon, fer, pétrole, gaz naturel et aluminium)...

En analysant les tableaux et en discutant des données inscrites, nous en sommes arrivés à un constat important et capital, reliant la production du charbon et les problèmes économiques subis par le secteur. Depuis l'arrivée du pétrole et la constatation qu'à poids égal, il contient 50 % plus d'énergie que le charbon, les demandes ont considérablement régressé depuis plusieurs années. Or, un fait intéressant réside dans les caractéristiques de la production. En effet, on retrouve depuis 11 ans une augmentation de 40 % de la production totale de charbon au Canada. Cette constatation pourrait éventuellement amener, sans présager de fausses conséquences, une importante surproduction. En fait, si les demandes baissent et que la production augmente, quels seront les impacts sur le secteur? Y aura-t-il des retombées importantes? Nous nous sommes ainsi permis de formuler une hypothèse. En ayant une production trop grande pour la demande, dans quelques années, nous serons témoins d'une surproduction de charbon, ce qui engendrera sans doute une mise à pied de plusieurs travailleurs et travailleuses afin de diminuer la production et dans le but d'éliminer les surplus non vendus. Plusieurs problèmes d'ordre économique entreront par la suite en ligne de compte.

De plus, en ce qui concerne les combustibles fossiles, nous avons remarqué que depuis quelques années, des chercheurs tentent de découvrir une combinaison éventuelle de l'abondance exorbitante du charbon avec l'efficacité fulgurante du pétrole et du gaz naturel, afin de créer un combustible synthétique par des procédés chimiques. Nous en sommes par la suite venus à une question : Quelles sont les raisons qui justifient la création d'un nouveau carburant de la sorte? En observant les cases transport, situation géographique et problèmes économiques, la réponse nous est parvenue...

(suite)

La création de ce carburant serait catégoriquement bénéfique en ce qui a trait à l'innovation dans le secteur, mais porterait d'importantes fluctuations économiques en raison des coûts d'installation des nouvelles usines pour la production du carburant ainsi que pour les équipements allant à l'intérieur des usines. C'est donc une hypothèse formulée à la lumière des informations obtenues. Or, chose certaine, cette alternative au problème d'inefficacité du charbon devant le pétrole et le gaz naturel a été imaginée en raison des réseaux de communication érigés pour la transformation de ces ressources. Le charbon est transporté par quatre moyens différents : le bateau, le camion, le train ainsi que les pipelines (une fois le charbon dilué sous forme liquide). Ainsi, il est possible de construire les usines pour produire ce carburant n'importe où, car l'approvisionnement en charbon se fera aisément. Les deux autres combustibles sont transportés par l'intermédiaire de moyens similaires, facilitant le transport vers les futures usines. Le projet devient possible en raison de l'accessibilité des ressources grâce aux moyens de transport.

La situation géographique des usines de transformation des combustibles est également propice à la création d'un nouveau carburant. En fait, d'après le tableau, les raffineries de pétrole et de gaz naturel sont situées à proximité des grands centres urbains où la consommation de carburant et de combustible est primordiale. Pour ce qui est du charbon, les centres d'extraction sont très éloignés des zones industrielles (contrairement au pétrole et au gaz naturel). Cependant, avec les moyens de transport précédemment expliqués, le charbon se rend sans peine dans les zones commerciales et industrielles. Si les trois combustibles sont exploités et concentrés dans la même zone (près des grands centres urbains), leur accessibilité est accrue, permettant la création du nouveau carburant.

En résumé, la situation géographique et le transport des trois ressources permettent la création d'un nouveau carburant (valeur ajoutée) créant l'opportunité aux trois secteurs de se ressaisir au niveau économique, étant donné qu'ils sont tous victimes de quelques problèmes (diminution des demandes, baisse de production, hausse du prix du pétrole, etc.).

[...]

D'autres liens pourraient certes être créés, mais le temps nous manque... Il en résulterait donc un processus long et fastidieux de tout énumérer les possibilités de liens à l'intérieur de cette mine de renseignements sur nos richesses naturelles malheureusement épuisables. Le domaine de l'industrie minière est très complexe et c'est la raison pour laquelle il est possible de tisser un nombre considérable de liens entre les différents aspects, tant géographiques qu'économiques. Cette industrie florissante occupe une importante place au quotidien des gens du 21e siècle, mais pour combien de temps encore?

François Olivier Hébert
Élève de secondaire 3
Protic, École secondaire les Compagnons-de-Cartier
hebertf@videotron.ca

Plan
TEXTE ANALYTIQUE

TITRE :

INTRODUCTION :

Sujet amené :
(Raison du choix du phénomène)

Sujet posé :
(Problématique)

Sujet divisé :
(Aspects traités)

DÉVELOPPEMENT :

1er aspect :

Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi?

Causes

Conséquences

2^{e} aspect :

Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi?

Causes

Conséquences

3^{e} aspect :

Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi?

Causes

Conséquences

CONCLUSION :

Synthèse :

Pistes de solutions ou opinion :

Le texte argumentatif

Si vous ne pouvez les convaincre, semez le doute dans leur esprit.
Harry Truman

Le texte argumentatif, en plus de faire connaître une opinion sur un sujet, présente une prise de position qui vise à influencer l'opinion des lecteurs et à les inciter, éventuellement à agir. Tel que le fait le texte analytique, le texte argumentatif informe et analyse le sujet sous différents aspects, mais l'auteur cherche avant tout à faire connaître et adopter son opinion personnelle. Pour ce faire, il recourt à divers arguments et exemples pour convaincre le lecteur de la validité de son point de vue. C'est un texte qui soutient une position au sujet de quelque chose (événement, problème, discours, doctrine, etc.) et qui expose ou explique pourquoi il faut considérer qu'une certaine chose a telle ou telle particularité. Bref, c'est un texte dans lequel un auteur argumente en faveur d'un point de vue déterminé vis-à-vis d'une question d'intérêt philosophique ou scientifique. Il y défend une thèse à l'aide d'idées directrices et d'arguments susceptibles d'emporter l'adhésion rationnelle de ses lecteurs.

Caractéristiques

- **But** : INFORMER (pour convaincre);
- **Provenance de l'information** : journaux, revues, radio, télé, Internet, documents d'autorité, recherches, rapports d'experts, résultats d'enquêtes, avis de spécialistes, témoignages, encyclopédies, revues de vulgarisation scientifique, documentaires, faits, données, statistiques, vérités générales (énoncés), expériences personnelles, croyances, valeurs, principes logiques, etc.;
- **Ton** : au choix (neutre/didactique ou subjectif, engagé/polémique ou distancié, humoristique ou grave, satirique/ironique ou empathique, poétique, etc.);
- **Vocabulaire** : champs lexicaux, vocabulaire concret ou abstrait, termes dépréciatifs (qui apportent une critique négative) ou mélioratifs (qui apporte une critique positive), sens figuré ou sens premier, dénotation ou connotation.

Formes

Lettre d'opinion ou lettre ouverte, texte d'opinion, éditorial, article critique, billet, commentaire, et aussi certains textes littéraires (fable, poème, monologue, etc.).

Le texte argumentatif est choisi pour défendre des idées. Il est aussi utilisé dans la publicité, les textes scientifiques, historiques (essais...) et le commentaire composé (exprimer une opinion).

Procédés

L'accumulation, l'anecdote, la citation, la comparaison, la définition, la description, l'emphase, l'énoncé général, le recours à l'exemple et le questionnement.

PRINCIPAUX PROCÉDÉS ARGUMENTATIFS	Explications
L'accumulation	**Définition** : – consiste à utiliser plusieurs éléments pour appuyer une même **preuve** ou une même **raison**; – a souvent pour effet d'impressionner le lecteur par la quantité des justifications. **Exemple** : *Le décrochage scolaire n'est pas uniquement le problème de l'école. Il a des conséquences à divers paliers sociaux :* ***prolifération de la délinquance, augmentation de la prostitution juvénile ou de la consommation de drogues, hausse significative des maladies transmises sexuellement, du taux de suicide et de la criminalité*** *(vol, assaut, etc.) et combien d'autres manifestations sous-jacentes à ce problème.*
L'anecdote	**Définition** : – consiste à raconter un événement de la vie quotidienne; – a souvent pour effet de rejoindre et de toucher le lecteur en suggérant une image forte tirée de la vie réelle, près du vécu du lecteur. **Exemple** : *Dans notre société, la réussite n'est plus basée que sur l'accumulation de biens. Hier encore,* ***je lisais dans le journal qu'un homme se disait heureux parce que son plus grand rêve, c'était de posséder 10 autos de collection.*** *Maintenant qu'il peut les regarder toutes dans son garage, il sent qu'il a réussi! C'est triste, n'est-ce pas?*
La citation	**Définition** : – consiste à rapporter le témoignage ou les propos d'une personne qui a une certaine autorité en la matière : un témoin, un expert, un groupe de spécialistes, etc.; – a souvent pour effet de convaincre le lecteur de par le caractère scientifique des observations faites ou la notoriété acquise par la ou les personnes dans un domaine particulier. **Exemple** : ***D'après une étude*** *réalisée aux États-Unis sur la consommation d'anti-dépresseurs, « les personnes les plus à risque de créer une dépendance… »* ***Selon un docteur en physique nucléaire,*** *« l'énergie nucléaire serait la meilleure… »* *« **Un groupe de chercheurs** de l'Institut… »*

(suite)

La comparaison

Définition :

- consiste à rapprocher des réalités qui sont semblables ou opposées;
- a souvent pour effet de créer une image concrète ou suggestive chez le lecteur, le familiarisant ainsi avec un concept afin de mieux l'apprivoiser par rapport à une idée (fait ou énoncé général).

Exemple :

Comme pour les générations précédentes, *les interdits religieux et moraux empêchent souvent les individus d'explorer certaines facettes de la vie…*

Contrairement aux idées reçues *qui veulent que le rapport père-fils soit fondé sur…, les pères des années 2000 se rendent compte que…*

La définition

Définition :

- consiste à rendre la signification d'un mot ou d'un concept à la portée de tout le monde ou à s'entendre sur une conception commune d'une réalité;
- a souvent pour effet d'éclairer le lecteur, ou de l'aider à comprendre une réalité complexe ou technique, ce qui a un impact important sur l'ensemble de la thèse soutenue. (La définition sert à produire un effet d'évidence, de vérité.)

Exemple :

Il faut bien entendre ***qu'une loi de mesures de guerre signifie que… et oblige…***

La description

Définition :

- consiste à faire connaître les principales caractéristiques d'un élément (être, concept, situation, phénomène, fonctionnement, démarche, etc.);
- a souvent pour effet de favoriser la compréhension du lecteur et de le rassurer sur la conception d'une réalité par un auteur.

Exemple :

Le modèle de réussite « traditionnel » – ***maison, femme, enfants, chien et auto*** *– ne concorde plus avec…*

L'emphase

Définition :

- consiste à donner du poids à un ou plusieurs arguments en accentuant son importance à l'aide d'expressions qui marquent l'insistance ou en apportant des nuances convaincantes;
- a souvent pour effet de monopoliser l'attention du lecteur de manière à lui enlever tout doute quant à la véracité des propos, le poussant à adopter la position de l'auteur.

Exemple :

Il n'est pas rare pourtant *de voir récidiver...* ***souvent même*** *ces personnes admettent qu'elles referaient* ***encore*** *les mêmes...* ***voire des actes plus graves****..., car le...*

L'énoncé général

Définition :

- consiste à recourir à une vérité reconnue de tous qui a su traverser les temps, les cultures et les normes;
- a souvent pour effet de gagner l'approbation du lecteur à cause de la quasi indéfectibilité des propos.

Exemple :

On n'est jamais si bien servi que par soi-même* *alors pourquoi s'en remettre à des autorités...*

* Certains auteurs peuvent toutefois parodier des énoncés en affirmant, par exemple : *On n'est jamais si bien servi que par ... sa mère!*

Le recours à l'exemple

Définition :

- consiste à illustrer un propos en recourant à une personne, à une chose ou un fait;
- a souvent pour effet de faire comprendre concrètement un élément théorique ou un énoncé général et recevoir l'accord du lecteur à cause du caractère observable ou évident de la démonstration.

Exemple :

On voit trop souvent des vedettes fuir les paparazzis et les bains de foule, affublées de lunettes teintées ou d'autres éléments de déguisement *pour laisser croire qu'il est possible d'avoir une vie simple, tout en étant dans le milieu du show-business.*

(suite)

Le questionnement	**Définition** – consiste à soulever une interrogation, à mettre en question une réalité; – a souvent pour effet de destabiliser le lecteur dans le but de mieux faire ressortir l'évidence d'une thèse et l'amène à adopter une autre perspective par rapport à un sujet. **Exemple :** ***Comment peut-on croire que le programme d'assurance-emploi favorise la réinsertion au monde du travail quand toute initiative du travailleur est pénalisée?***

Sujet

Tout sujet controversé ou amenant une prise de position : question d'actualité, sujet d'intérêt général ou problématique sociale. (*La peine de mort, l'avortement, le divorce, la culture, l'éducation, le progrès, les marginaux, la télévision ou autres médias, le tourisme, la lecture, toute loi ou règle, etc.*)

Organisation et contenu

Dans l'introduction, l'auteur expose la thèse soutenue. Dans le développement, il la justifie par des arguments et des exemples. Dans la conclusion, il reformule la thèse qu'il a soutenue.

OU

Dans l'introduction, l'auteur présente la thèse qu'il réfute et exprime la thèse qu'il défend. Dans le développement, il fait alterner les arguments et les contre-arguments (en les appuyant ou non par des exemples). Dans la conclusion, il reformule la thèse soutenue et élargit le débat sur la question.

PLAN – TEXTE ARGUMENTATIF	**Longueur approximative***	***Éléments linguistiques***
Introduction (FORMULATION DE LA THÈSE) – Sujet amené (élément déclencheur) – Sujet posé (point de vue, prise de position) – Sujet divisé (aspects ou arguments)	→ 6 à 10 lignes	– *Utilisation de phrases déclaratives ou interrogatives, ou du style direct ou indirect, et recours à l'énumération (présentation des principaux arguments)*

* *La longueur prescrite n'est présente qu'à titre de suggestion. L'important dans l'écriture d'un texte, c'est d'assurer un rapport proportionnel entre l'introduction, le développement et la conclusion. C'est aussi la pertinence de l'information qui doit primer.*

ANNEXE 21

(suite)

Developpement** (ARGUMENTATION DE LA THESE)) – 1re affirmation (argument + exemple) – 2e affirmation (argument + exemple) – 3e affirmation (argument + exemple)	→ 18 à 30 lignes (6 à 10 lignes à chaque paragraphe) *Trois paragraphes peuvent habituellement suffire.*	– *Utilisation de marqueurs de relation (des marqueurs de séquences ou d'enchaînement : premièrement, deuxièmement, troisièmement; d'une part, enfin, par la suite finalement, etc.; des marqueurs de concession : par contre, toutefois, etc.)*
Conclusion (PRISE DE POSITION FINALE) – Retour sur la prise de position – phrase synthèse – Élargissement du débat (phrase lapidaire, formule-choc, ouverture sur le sujet)	→ 6 à 8 lignes	– *Utilisation de marqueurs de relation (pour conclure, en conclusion, en bref, en somme, donc, en résumé, finalement, en définitive, tout bien considéré, tout compte fait, en fin de compte, etc.)*

** *Chaque idée (argument) correspond à un paragraphe.*

Autres éléments linguistiques

- Pour présenter le point de vue : *je crois que…, je suis pour/contre, je rejette l'idée que…, selon moi, pour ma part, personnellement, je pense, à mon avis, nous croyons…*
- Pour insérer des exemples : *par exemple, notamment…*
- Pour donner de l'objectivité à certains propos : recours à des tournures impersonnelles (*Il est dommage de… Il est bien entendu que, de toute évidence, cela n'est pas sans rappeler…, tout nous porte à croire…*
- Emploi de moyens rhétoriques : répétitions, énumération, emphase, antithèse, champs lexicaux, images, etc.
- Emploi des pronoms de la première personne, emploi de phrases exclamatives et interrogatives
- Emploi de tournures impersonnelles : *Il semble que, Il se peut, il est souhaitable…*

276

Éléments graphiques

- Les intitulés
  - titre (de nature informative ou incitative; contient des mots évocateurs ou une syntaxe accrocheuse), intertitres (pour annoncer chaque aspect développé)
- Les procédés de formatage
  - grosseur des caractères, répétition, utilisation du gras et de l'italique, soulignement, points de suspension, etc.

Caractéristiques linguistiques d'un texte argumentatif :

- Présence majoritaire de verbes au présent (parfois accompagnés du passé composé et du futur). Le subjonctif et l'impératif s'ajoutent à l'indicatif pour exprimer les nuances de la pensée – supposition, ordre.
- Présence de verbes d'opinion, de mots exprimant des sentiments.
- Présence des pronoms personnels **je**, **tu**, **nous**, ou **vous**.
- Destinataire précis.

Les caractéristiques d'une argumentation

- **Le thème**, c'est le sujet sur lequel porte le texte.
- **La thèse**, c'est l'idée, l'opinion défendue par l'auteur; ce que l'auteur veut prouver (prise de position).
- **Les arguments**, ce sont les idées qui appuient la prise de position et sont susceptibles de convaincre le lecteur.
- **Les exemples**, c'est ce qui illustre les arguments. Ils peuvent être tirés des expériences ou de la culture personnelle ou tirés de sources documentaires reconnues ou irréfutables. Il peut s'agir d'un témoignage (fait vécu), d'une preuve, d'une référence (à un statut, à une œuvre célèbre), de chiffres (statistiques), etc.
- **Les contre-arguments**, ce sont des idées opposées à la thèse soutenue que l'auteur réfute habituellement.

STRATÉGIE ARGUMENTATIVE*

Il y a trois types d'argumentation :

- La démonstration (*établir la preuve d'une thèse en ayant recours à des raisonnements explicites*).

* Les informations portant sur la stratégie argumentative sont une adaptation de celles fournies dans la ressource **Bilan**. *Français 4e et 5e secondaire*. *Les éditions CEC*. 2001

- L'explication argumentative (*expliquer quelque chose à un destinataire dans le but de l'influencer*).
- La réfutation (*apporter la preuve contraire d'une opinion adverse pour mieux défendre sa thèse*).

Les trois types d'argumentation en détail :

- **La démonstration** : consiste à prouver la véracité d'une thèse en fournissant des **preuves**, des faits vérifiables ou généralement admis comme vrais. On recourt à la démonstration lorsqu'on traite d'un sujet à caractère scientifique ou d'un sujet spécialisé.

  Marqueurs de relation qui introduisent une démonstration :
  Si... alors... donc.

Les arguments utilisés pour présenter ces **preuves** seront étayés par les procédés tels que *la définition, la description, la comparaison, la citation et le recours à l'exemple.*

- **L'explication argumentative** : consiste à justifier le bien-fondé d'une thèse en fournissant des raisons basées sur des faits, des valeurs ou des principes logiques. On recourt à la démonstration lorsqu'on traite d'un sujet à caractère moral, éthique, religieux, sociétal, bref tout ce qui touche au concept de la vie humaine.

  Marqueurs de relation qui introduisent une explication argumentative : *Parce que... alors... donc*

Les arguments utilisés pour présenter ces **raisons** seront étayés par des procédés tels que *la définition, la description, la comparaison, l'illustration et le recours à l'exemple.*

Si les arguments sont fondés sur des valeurs, on aura plus précisément recourt à des procédés tels que *le questionnement, l'anecdote, l'accumulation et l'emphase.*

- **La réfutation :** consiste à contester la véracité ou le bien-fondé d'une contre-thèse. On recourt à la réfutation pour contrecarrer toute idéologie défendue comme vraie et qui nous apparaît fausse, trompeuse ou tendancieuse.

Marqueurs de relation qui introduisent une réfutation :
Si/parce que… alors… donc…

Les arguments fournis seront étayés par tous les procédés utilisés dans la démonstration ou l'explication argumentative.

On utilisera également diverses techniques pour réfuter les arguments :
- en montrant que la contre-thèse est dépassée ou mal fondée;
- en opposant une exception à la contre-thèse;
- en faisant ressortir le côté contradictoire de l'argumentation adverse;
- en retournant un argument contre la personne qui s'en est servie;
- en concédant quelque chose pour en tirer avantage;
- en élaborant des hypothèses pour mieux réfuter les conclusions du camp adverse;
- en recourant à l'emphase, au renforcement.

LES MARQUEURS DE RELATION UTILES EN ARGUMENTATION

Valeur	Visée	Liens logiques
Cause	Expliquer	*Parce que, puisque, à cause de, car, en effet, en raison de, grâce à, étant donné…*
Conséquence	Conclure	*Alors, aussi, ainsi, c'est pourquoi, cela prouve, par conséquent, de ce fait, si bien que…*
Opposition	Réfuter	*Mais, or, au contraire, pourtant, cependant, néanmoins, en revanche, par contre…*
Addition (ou adjonction)	Énumérer	*Et, puis, certes, malgré, il n'empêche, de plus, en outre, par surcroît, ensuite…*
Supposition	Supposer, émettre un doute	*Si, on suppose, on peut penser que, on peut faire l'hypothèse…, imaginons que…*
Concession	Concéder	*Certes, sans doute, bien que, il est vrai…*

Commentaires sur les arguments

TYPE D'ARGUMENTS
Les arguments peuvent être :
- d'ordre rationnel (font appel à la raison);
- non rationnel (sont d'ordre affectif ou psychologique); ou
- d'autorité (qui font appel soit à la raison, soit à l'affectivité).

On fait appel à la raison lorsqu'on appuie son raisonnement sur des rapports de spécialistes, des statistiques, des énoncés généraux ou autres faits observables ou vérifiables. On fait appel à l'affectivité lorsqu'on appuie son raisonnement sur des exemples qui suscitent des émotions chez les lecteurs. Ces arguments peuvent être plus facilement contredits. Ex. : N'a-t-on pas besoin autant des oiseaux que de pain pour être heureux?

ORDRE DES ARGUMENTS
Les arguments peuvent être présentés selon trois façons :
- par ordre croissant (du plus faible au plus convaincant);
- par ordre décroissant (du plus convaincant au plus faible);
- par ordre embrassé ou nestorien (les arguments plus faibles sont en sandwich entre les arguments plus forts).

Les arguments sont en général de force inégale. Ceci est à prendre en compte lorsqu'il faut déterminer leur ordre de présentation. Les premiers arguments doivent accrocher le lecteur. Il faut qu'ils ne soient pas trop faibles; les derniers devraient pouvoir persuader de manière définitive. Il faudrait donc, en bon stratège, mettre les plus faibles au milieu, comme Nestor qui dans l'*Illiade*, plaçait ses troupes les plus défaillantes au centre. Il est recommandé de terminer son texte par un argument percutant. Les points de départ et d'arrivée ont un impact important sur le lecteur.

Les arguments qu'on présente ne doivent pas être rejetés par son interlocuteur. Éliminer ceux qui paraissent douteux, fragiles, contestables.

Dans un souci de clarté et de cohérence, il est indispensable de trier et de classer les arguments en fonction de la thèse soutenue, de les disposer et de les enchaîner (avec des marqueurs de relation appropriés) dans chacune des parties du texte.

Les arguments gagnent en force persuasive s'ils sont explicités par un raisonnement ou illustrés par des exemples convaincants et de qualité.

LES CONTRE-ARGUMENTS
Il est aussi souhaitable de rechercher des arguments qui contredisent ceux qu'on expose pour justifier son point de vue. La réfutation (ou l'objection) est une démarche rationnelle qui remet en question la vérité d'une affirmation.

(suite)

PLAN DU TEXTE ARGUMENTATIF (ET PHRASES CLÉS)

INTRODUCTION (Paragraphe 1)

Sujet amené	Sujet posé	Sujet divisé
– *J'écoutais la télé…* – *Je feuilletais le journal…* – *J'ai lu un article…* – *J'ai vu…* – *Les événements récents…* – *Vous rappelez-vous…* – *La loi stipule…* – *Un proverbe affirme…* – *Que faire quand/devant/si…?* – *Que dire…*	– *Je crois que…* – *Je suis d'accord/en désaccord…* – *Selon moi, il faudrait…* – *Pour ma part, je considère que…* – *Je stipule que…* – *Devrait-on autoriser/accepter/rejeter…?* – *Ma réponse est…*	– *J'aborderai les aspects suivants…* – *Je vous présenterai trois raisons pour lesquelles je crois que…* – *On constate plusieurs points positifs, mais aussi des points négatifs…*

LE SUJET AMENÉ est
- une amorce à la question posée (présentation du thème);
- une mise en situation;
- une entrée en matière…

Dans le sujet amené, on situe le sujet en faisant référence à :
- l'actualité;
- des éléments historiques;
- des expériences personnelles ou racontées;
- des considérations ou des vérités générales.

↓

Pont — *Phrase ou expression (marqueur de relation ou autre) qui établit un lien, un pont entre le sujet amené et le sujet posé.*

↓

LE SUJET POSÉ est
- la question que se pose l'auteur;
- le sujet de l'argumentation (la thèse);
- la prise de position de l'auteur (positive ou négative/pour ou contre).

↓

Pont — *Phrase ou expression (marqueur de relation ou autre) qui établit un lien ou un pont entre le sujet posé et le sujet divisé.*

↓

LE SUJET DIVISÉ est
- la présentation des aspects qui seront abordés dans le développement;
- l'énumération des arguments qui soutiendront la thèse.

Suggestions de projets d'écriture d'un texte argumentatif

L'élève développera son habileté à élaborer des arguments.

- Vous venez d'être témoin d'un vol à l'étalage dans un magasin du centre-ville. En examinant de loin ce voleur, vous reconnaissez à ses pieds, les bas que vous avez tricotés à votre meilleur ami. Allez-vous rapporter cet incident? Donnez vos arguments.
- Le gouvernement devrait-il contrôler la quantité de violence que l'on voit à la télévision? Préparez vos arguments (ou encore, pour développer votre habileté à soulever des contre-arguments, prenez la position opposée à celle que vous venez de développer et la défendre).
- Devrions-nous accepter la séparation d'une province canadienne avec un vote de 51 % en faveur de la séparation dans cette province? Préparez vos arguments en style télégraphique.*
- Distribuer les arguments obtenus au point précédent de façon à ce que chaque élève se retrouve avec la copie d'un autre élève. Développer un contre-argument pour chaque argument.
- Sujet : les injustices sociales, le racisme, la liberté chez les jeunes, etc. Faire un remue-méninges et trouver autant de façons que possible d'aborder de façon argumentative le même sujet.*

* *L'enseignant devra tenir compte du fait que ces sujets peuvent être sensibles et susciter de la controverse. Il faudra qu'il tienne compte des particularités de son groupe d'élèves afin de choisir un sujet de discussion de façon éclairée.*

DÉVELOPPEMENT (Paragraphes 2, 3 et 4)

AFFIRMATION 1 (marqueur + opinion + raison)	*– Premièrement, je crois que...* *– Tout d'abord, je considère que...* *– En premier lieu, je soutiens que...*	
	Argument 1 + exemple	
		Explication : En fait,...
	Marqueur d'addition + Argument 2* + exemple	*De plus,...*
		Explication : *En d'autres mots...*
Synthèse ou bilan de l'affirmation 1 (marqueur + opinion + raison)		*– Donc, je reste sur ma position ... parce que*

* *L'ajout d'un autre argument pour soutenir une affirmation est optionnel.*

(suite)

AFFIRMATION 2
(marqueur + opinion + raison)

- *Deuxièmement, j'affirme en toute conviction…, étant donné que*
- *Ensuite, j'avance avec certitude que… si on prend en considération que…*
- *En second lieu, je maintiens que… car…*

Argument 3 + exemple

Explication : *Cela saute aux yeux que…*

Marqueur d'addition + Argument 4* + exemple — *Par surcroît,…*

Explication : *Il est bien entendu que…*

Synthèse ou bilan de l'affirmation 2
(marqueur + opinion + raison)

- *Bref, je maintiens mon opinion à l'effet que…, car…*

AFFIRMATION 3
(marqueur + opinion + raison)

- *Troisièmement, j'abonde dans le même sens que ceux qui…, étant donné que…*
- *Finalement, je clame haut et fort que…, considérant que…*
- *En troisième lieu, je soutiens l'idée que…*

Argument 5 + exemple

Explication : *Il est évident que…*

Marqueur d'addition + Argument 6* + exemple — *En outre,…*

Explication : *C'est clair que…*

Synthèse ou bilan de l'affirmation 3
(marqueur + opinion + raison)

- *Voilà pourquoi, je persiste à croire que… puisque…*

* *L'ajout d'un autre argument pour soutenir une affirmation est optionnel.*

(suite)

CONCLUSION (Paragraphe 5)

Retour sur la prise de position	Marqueur de relation + résumé des aspects traités	– *Bref, les raisons énumérées ci-dessus, soit…* – *Pour conclure, je réitère que…*
	Réaffirmation de l'opinion défendue	– *Mon opinion reste ferme.* – *Je maintiens que…*
Élargissement du débat	Phrase lapidaire, formule-choc*	– Ex. : *Le soleil luit pour tout le monde, mais il y en a pour qui il luit moins fort (en parlant de la situation des sans-abri).*
	Ouverture sur le sujet*	– *Ne reste qu'à espérer que…* – *On peut se demander si…* – *Faut-il croire que cela…*

* *Ces éléments sont optionnels.*

Réfuter un argument, prouver qu'il est faux ou partiellement faux :

– en nuançant une affirmation trop catégorique;
– en faisant ressortir la faiblesse de son contenu;
– en lui opposant un argument plus fort.

Il faudra parfois opposer un fait vérifiable à une simple hypothèse, démasquer un préjugé, ou démentir une généralisation trop hâtive. Il suffit souvent de présenter la contrepartie de l'argument qu'on veut renverser ou affaiblir.

Exemple de réfutation

Sujet :	Les bienfaits du sport
Argument :	Les jeunes doivent faire de l'exercice physique, car cela est bon pour la santé.
Réfutation :	Le sport est plutôt axé sur la compétition et l'appât du gain.
Contre-réfutation :	Le sport peut être pratiqué dans une saine compétition. Si on apprend aux jeunes à le pratiquer dans cet état d'esprit, cela ne peut que leur être bénéfique.

(suite)

Exemples de texte argumentatif

• Premier exemple : texte argumentatif (arguments)

Le nucléaire

Vous rappelez-vous de cette explosion survenue en 1986 en Ukraine, à Tchernobyl? Cette explosion avait provoqué et provoque encore de nombreux décès à cause de la radiation. Face à ce fait survenu en 1986, une question se pose : le nucléaire est-il une ressource indispensable ou non pour la société? Sincèrement, je ne crois pas que cette ressource apporte beaucoup de bien à la société. Pour défendre mon point de vue, j'aborderai les aspects suivants : les milliers de morts issus du nucléaire, l'aggravation des maladies et les méfaits qu'il a sur l'environnement.

Premièrement, je suis convaincu que le nucléaire n'est pas une ressource indispensable pour la société, car il a causé la mort de millions d'habitants. En effet, dans un article paru dans le *Québec Science* d'avril 1996, un bilan détaillé émis par le ministère de la Santé d'Ukraine démontre qu'environ 2 780 000 habitants sont morts à la suite de l'explosion survenue à Tchernobyl en 1986. C'est, à mon avis, impensable et irresponsable que d'être en faveur du nucléaire. Une seule usine nucléaire, parmi des centaines à travers le monde, a explosé. Imaginez qu'une catastrophe similaire se produise au Canada. Essayez de voir vos amis souffrir à cause des effets des radiations qui s'échelonneraient sur plusieurs décennies si cette catastrophe se produisait. Bref, je crois qu'avec les millions de gens qui sont décédés en Ukraine, il est indispensable de fermer les usines nucléaires afin d'assurer la sécurité des êtres humains à travers le monde.

Deuxièmement, je pense qu'il faut à tout prix freiner la production nucléaire parce que les radiations émises par le nucléaire ont pour effet d'aggraver certaines maladies. D'ailleurs, Anatoli Matiiko, directeur du Centre national de diagnostic infantile d'Ukraine, affirmait, dans le *Québec Science* d'avril 1996, que les effets radioactifs de Tchernobyl se feront sentir sur les deux prochaines générations et possiblement sur la suivante. Il disait aussi qu'il y aura une aggravation des maladies, dont des leucémies et des cancers du poumon ou du système digestif. Or, il me semble évident, face à cette situation, que le nucléaire a des effets très négatifs sur l'ensemble de la société. Aujourd'hui, le temps d'attente pour une transplantation d'organe est de plus d'un an, dans certains cas. Une aggravation des maladies n'apportera pas, d'après moi, une augmentation du don d'organes. Il y a déjà une pénurie de médecins et, si le nombre de malades augmente à cause des radiations, plusieurs personnes succomberont à leurs maladies. Donc, il serait préférable de diminuer la production nucléaire, car je ne crois pas que vous souhaitez être atteints d'une des maladies qui en découlent.

Troisièmement, je m'oppose une fois de plus au nucléaire, car il nuit à l'environnement. Prenons comme exemple l'EACL, l'Énergie atomique du Canada limitée, qui affirmait, dans *Le Devoir* du 13 août 1998, que la production nucléaire canadienne a permis de réduire substantiellement les émissions planétaires de gaz à effet de serre. Par contre, cet organisme ne mentionnait pas que nous ne disposons pas aisément des déchets radioactifs qui, malheureusement, restent beaucoup trop longtemps chargés de radioactivité. Or, l'environnement n'est-il pas une de nos priorités? À mon avis, certains pays disposent

aisement des déchets, par contre, d'autres n'en ont pas les moyens. Si nous ne disposons pas aisément des déchets radioactifs, à quoi bon recycler! Dans quelques années, si nous continuons à mal disposer de ces déchets, nous allons nous retrouver avec des dépotoirs souterrains recouverts d'une épaisse couche de béton. Finalement, si nous ne disposons pas correctement de ces débris, la terre ne sera plus qu'un grand dépotoir radioactif.

Tout compte fait, le nucléaire est, quant à moi, un méfait pour le monde entier, car il a causé le décès de milliers de personnes, provoqué l'aggravation de certaines maladies et nui à l'environnement. Nous, les adultes, ne devons-nous pas penser à l'avenir de nos jeunes? Fions-nous au vieux proverbe qui dit : « Mieux vaut prévenir que guérir » et freinons la production nucléaire.

Jacques-Alexandre Bergeron

- Deuxième exemple : texte argumentatif (arguments et contre-arguments)

Les sports collectifs : les deux côtés de la médaille

Depuis toujours, les sports collectifs se pratiquent dans le monde. Le soccer, le hockey, le base-ball et le basketball en sont quelques exemples. Le sport en groupe comporte plusieurs points positifs, mais il développe parfois des comportements négatifs chez certains individus ou milieux.

Les côtés positifs du sport collectif sont nombreux. Premièrement, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Deuxièmement, il pousse au dépassement. Finalement, il développe l'esprit de groupe et la solidarité.

D'autre part, une certaine conception de ce sport a des conséquences négatives. Tout d'abord, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs. Ensuite, certaines rencontres sportives dégénèrent parfois en manifestations chauvines. Enfin, le sport professionnel est souvent terni par des enjeux économiques lorsqu'il devient un outil pour gagner de l'argent.

Pour conclure, il est vrai que les stades se transforment parfois en arènes et que la course aux salaires en ternit son essence première, mais il n'en demeure pas moins que le sport reste un moyen d'épanouissement individuel et collectif.

• Troisième exemple : texte argumentatif (arguments)

Enfouir les fils électriques... problème ou solution?

Il y a trois ans, une tempête de verglas s'est abattue sur le Québec dévastant les forêts, les villes et le système de transport électrique. Afin que le Québec ne sombre plus dans une pénombre pendant plusieurs semaines, Hydro-Québec veut trouver un moyen secondaire pour faire voyager le courant. Devrait-on installer les fils électriques sous la terre ? À cela, je m'oppose. Cette option causerait plus de problèmes qu'elle n'en réglerait.

Premièrement, je crois qu'il y aurait des risques pour la société. Avec les années, ces constructions souterraines perdraient de leur solidité. Si un bris avait lieu, il pourrait y avoir des explosions, des électrocutions étant donné la proximité des tuyaux de gaz. La ville est responsable de l'entretien des équipements des services publics, mais avec l'eau, le gaz, les égouts et le reste, elle en a déjà plein les bras. Selon Monsieur Maurice Durand, spécialiste en analyse des services publics, il y a au moins trois bris de canalisations souterraines par an dans chaque ville. À Montréal, il y a trois mois, une conduite d'eau a perdu une attache, inondant ainsi plus de 175 sous-sols.

Deuxièmement, une telle solution présenterait des dangers pour la nature. En effet, des statistiques récentes prouvent que la majeure partie des plaintes (75 %) accusant la ville de pollution sont d'ordre visuel. En amour, on dit : « Loin des yeux, loin du cœur. » Cette maxime pourrait s'appliquer aussi au monde des affaires : ce qu'on ne voit pas est plus facile à oublier. Qu'en serait-il des répercussions sur notre belle planète ? En plus de la composition toxique des matériaux utilisés pour la construction des câbles électriques, les émanations radioactives pourraient endommager le sol sur des centaines de mètres autour des conduits.

Certains prétendent que les fils électriques et les poteaux détruisent le paysage, ajoutant une certaine dramatisation aux rues de Montréal. Selon moi, ces poteaux font partie de notre vie et nous rappellent, à plusieurs, des événements heureux. J'ai grandi à Montréal. J'aimais ces fils qui traversaient les rues en zigzaguant, contournant les arbres et servant de perchoirs à quelques centaines d'oiseaux qui, au coucher du soleil, venaient chanter l'arrivée de la nuit. Cela me rappelle ma tendre enfance.

En conclusion, les fils électriques ne doivent pas être sous la terre. Que ce soit pour des raisons environnementales ou pour la sécurité des gens, il vaudrait mieux trouver une autre alternative. De plus, quelles sont les chances de voir une seconde tempête de ce calibre avant cent ans?

Jean-Michel Arsenault

Plan

TEXTE ARGUMENTATIF

TITRE :

INTRODUCTION :

Sujet amené :
(Raison du choix du sujet)

Sujet posé :
(Point de vue, prise de position)

Sujet divisé :
(Arguments choisis)

DÉVELOPPEMENT :

1er argument :
Exemples à l'appui :

2e argument :
Exemples à l'appui :

3e argument :
Exemples à l'appui :

4e argument :
Exemples à l'appui :

CONCLUSION

Synthèse :

Ouverture :

Plan général pour un texte d'information

SUJET TRAITÉ :

INTENTION DE COMMUNICATION :

INTRODUCTION :

DÉVELOPPEMENT :

1er aspect :

2e aspect :

3e aspect :

4e aspect :

CONCLUSION :

Protocole d'une lettre personnelle

DIVERS ÉLÉMENTS		Exemples
LIEU ET DATE	⟶	*Calgary, le 24 octobre 2010*
APPEL	⟶	*Chère Annie/Cher Alain,*
Paragraphe 1	·····►	*Comment ça va? Ça fait longtemps que je t'ai écrit et je me disais que…*
Paragraphe 2	·····►	*De mon côté, les choses roulent. Depuis le mois passé, je travaille…*
Paragraphe 3	·····►	*D'autre part, j'ai entendu dire que tu avais…*
SALUTATIONS	⟶	*Je te laisse là-dessus. J'attends de tes nouvelles. À bientôt!*
SIGNATURE	⟶	*Ton ami de toujours, Stéphane*

N.B.
- Les longues flèches noires indiquent les éléments essentiels d'une lettre personnelle.
- Les flèches pointillées divisent le corps de la lettre en paragraphes. Le nombre de paragraphes peut varier selon le contenu de la lettre.
- Tenir compte de la ponctuation dans la présentation de la date et du lieu ainsi que dans l'appel.
- **L'alignement** de tous les éléments de cette lettre est **à gauche**.

Protocole d'une lettre officielle

DIVERS ÉLÉMENTS	Exemples
LIEU ET DATE	*Edmonton, le 12 octobre 2020*
DESTINATAIRE (nom + adresse)	*Revue Le T-Quatre* *a/s de madame Gorda Borda* *4444, 44ᵉ Avenue, bur. 44* *Edmonton (Alberta) T4T 4T4*
APPEL	*Madame,*
Paragraphe 1	*Je viens, par la présente, vous féliciter pour les excellents articles que vous publiez dans votre revue…*
Paragraphe 2	*Je suis une élève du secondaire qui veut lancer une petite entreprise lorsque j'aurai terminé mes études. Les nombreux conseils que vous offrez aux futurs entrepreneurs sont…*
Paragraphe 3	*Je tiens à souligner que j'aime particulièrment lire le journal d'une jeune entrepreneure qui revient à chaque publication et nous fait voir les succès, les démarches et les problématiques au quotidien d'une jeune femme affaires. Je…*
SALUTATIONS	*Je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes salutations distinguées.*
SIGNATURE	*Jeanne Nekri* *8888, 88ᵉ Avenue, app. 88* *Edmonton (Alberta) T8T 8T8*

N.B.
- Les longues flèches noires indiquent les éléments essentiels d'une lettre officielle.
- Les flèches pointillées divisent le corps de la lettre en paragraphes. Le nombre de paragraphes peut varier selon le contenu de la lettre.
- Tenir compte de la ponctuation dans la présentation de la date et du lieu, dans l'appel ainsi que dans les adresses.
- L'**alignement** de tous les éléments de cette lettre est à gauche.

291

Le résumé

Le résumé est un texte qui énonce de façon concise l'essentiel d'un texte plus long. Il est aussi appelé abrégé, condensé ou réduction d'un texte. Résumer un texte consiste à en réduire la taille alors que l'essentiel de son contenu est conservé. Il est donc primordial de comprendre le texte et de posséder un esprit de synthèse, l'aptitude à distinguer le principal du secondaire, voire du superflu, et de reformuler des idées dans ses mots. Le résumé est un texte court destiné à présenter de façon succincte et fidèle le contenu d'un texte.

Caractéristiques

- **But** : INFORMER (faire connaître)
- **Provenance de l'information** : textes originaux
- **Ton** : le même que celui de l'auteur
- **Vocabulaire** : technique (pour décrire les réalités telles qu'elles sont présentées) et choix personnel

Organisation et contenu

Le plan du résumé doit être fidèle à la structure du texte original.

On doit retrouver une seule idée par paragraphe.

Grandes étapes de la production d'un résumé

- **Lecture globale du texte à résumer** (identification du thème et de l'intention de l'auteur)
- **Relecture du texte et annotations** (identification du problème posé, des idées principales et secondaires, des solutions; surlignement des mots, des marqueurs de relation, des phrases ou des paragraphes/exemples/idées clés; regroupement des paragraphes qui traitent d'un même thème)
- **Préparation d'un schéma du résumé** (***introduction*** – objectifs de l'auteur ou problématique et hypothèses; ***développement*** – idées principales et secondaires ou raisonnement et arguments; ***conclusion*** – solutions ou résultats)
- **Rédaction d'une ébauche en tenant compte des annotations et des critères de production** (longueur, structure, etc.)
- **Consultation des pairs quant au contenu**
- **Modification du texte, si nécessaire**

- Consultation des pairs/de l'enseignant quant à la forme (structure, langue)
- Version finale du résumé
- Ajout d'éléments visuels, si nécessaire, et mise en pages finale

Présentation visuelle (éléments graphiques)

- Présence d'un titre
- Présence de paragraphes
- Note en bas de page pour indiquer la référence au texte original.

Caractéristiques d'un bon résumé :

Écrire un résumé, c'est suivre le développement du texte original dans le même ordre, *dire en plus court ce que le texte dit en plus long*. C'est surtout distinguer ce qui est important de ce qui est accessoire.

Il est essentiel de retrancher tout ce qui est purement illustratif et anecdotique. Le résumé doit supprimer les exemples et les informations secondaires.

Le résumé doit représenter environ 20 % du texte original.

Écrire un bon résumé, ce n'est pas extraire des citations du texte pour le reconstituer en une mosaïque plus ou moins équilibrée, c'est-à-dire un collage de l'auteur, mais ressortir les idées essentielles et les exprimer dans son propre style.

Les citations du texte de départ doivent se limiter à une courte phrase, un mot clé, une expression originale – ces citations étant placées entre guillemets.

Le résumé doit constituer un reflet fidèle et direct. On doit s'abstenir de donner des indications telles que : « L'auteur affirme que… », « Il souligne que… », etc.

Les phrases en style direct utilisées dans le texte original ainsi que les questions doivent être reformulées en style indirect. Ex. : « Un spécialiste affirme que… », « On affirme que… », « On se demande si… », « Il n'est pas certain que… », « La question à savoir si… reste posée. », etc.

Afin de respecter la pensée de l'auteur, on doit éviter de ne jamais donner son opinion dans un résumé.

Le texte narratif

Le texte narratif est une histoire réelle ou fictive. Avec un texte narratif, l'auteur explore le monde de l'imaginaire, fait part de sa vision du monde et joue avec les mots. En suivant un schéma narratif (pour la nouvelle, le conte, le récit, le roman) ou une forme précise (le dialogue pour la pièce de théâtre, les strophes et/ou la rime pour le poème), l'auteur décrit, analyse, critique et divertit par l'entremise de personnages et/ou d'une utilisation colorée de la langue en créant des effets dramatiques, humoristiques, de surprise (rebondissement), de vraisemblance, d'exagération, d'ambiguïté, etc.

Caractéristiques

- **But** : DIVERTIR (en faisant réfléchir ou pour amuser)
- **Provenance de l'information** : expériences personnelles (principalement) et aussi des documents de référence (s'il y a une partie documentaire dans le texte)
- **Ton** : varié (selon l'effet désiré)
- **Vocabulaire** : connotatif (principalement); souvent varié (selon l'effet désiré)

Formes

Récit, nouvelle, conte, fable, monologue, saynète, pièce de théâtre, bande dessinée, chanson, poème, acrostiche, haïku, jeu de mots, proverbe, dicton, etc.

Procédés

Retour en arrière, anticipation, accélération, digression, simultanéité, dialogue, etc.

Les procédés discursifs permettent de susciter l'intérêt du lecteur, de donner de l'importance à une action, de créer un effet de style, etc.

PRINCIPAUX PROCÉDÉS *DISCURSIFS*	*Explications*
Le retour en arrière	**Définition** : – consiste à insérer une séquence antérieure au temps de la narration; – permet d'amener le lecteur dans les souvenirs ou le passé d'un ou des personnages, dans le but d'expliquer les actions ou les réactions de ces derniers dans le temps présent. **Exemple** : *Dix ans plus tôt, Georges avait eu la surprise de sa vie quand Ariane lui avait fait une révélation choquante. Elle avait dix-neuf; lui, vingt et un. Il s'en souvient comme si c'était hier.* *– Georges, j'ai quelque chose à te dire…* *– Tu fais une drôle de tête, qu'est-ce que c'est?* *– Je ne pourrai plus te voir parce que ton père…*

(suite)

L'anticipation

Définition :

- consiste à mentionner à l'avance des faits ou des actions qui se produiront plus tard (se réaliseront ou non dans l'avenir);
- permet de projeter le lecteur dans l'avenir ou de lui faire absorber l'action présente, en sachant d'avance l'issue de l'action ou la destinée d'un personnage.

Exemple :

Pauline était triste, ennuyée, presque désabusée. Elle sentait sa vie arrêtée dans un lieu sans charme dont elle ne pouvait repartir. ***Elle ne savait pas alors que dans moins de deux ans, elle vivrait en Europe, aurait la bague au doigt, un bébé dans le ventre et un gros projet de roman.*** *Elle ne le savait pas, alors aujourd'hui, elle ne souriait pas…*

L'accélération

Définition :

- consiste à condenser en quelques lignes un grand nombre d'événements ou une longue durée (l'opposé du « retour en arrière »). Petit résumé de certaines parties de la vie d'un personnage, d'un événement;
- permet de projeter le lecteur plus loin dans l'action afin de lui éviter des moments de l'histoire sans intérêt ou des tranches de vie qui n'ont pas d'utilité pour la compréhension de l'histoire.

Exemple :

Dix ans à ce même rythme, avec le même rituel sans qu'il s'en plaigne, mais sans qu'il ait l'impression d'avancer non plus. Mais voilà que le 8 mai allait marquer un tournant dans sa vie. ***Dix ans sans presque rien et, un matin, toute la vie du monde vous pleut sur la tête…***

La digression

Définition :

- consiste à insérer une description ou une réflexion de plus ou moins grande importance. Cette tangente peut expliquer un fait dans l'histoire ou n'être qu'une rêverie d'un personnage;
- amène le lecteur à se distancer de l'histoire.

Exemple :

Vézanne portait un ensemble bleu qui lui allait vraiment bien. ***J'aime le bleu, par son côté rassurant. Pourtant, j'ai failli me noyer dans le bleü de la mer Méditerranée, failli mourir dans un accident de voiture qui était bleu acier, ai échappé à un incendie dévastateur d'une maison au toit bleu et ma plus grande peine d'amour, c'est une fille aux yeux bleu azur qui me l'a infligée…***

ANNEXE 27

(suite)

La simultanéité

Définition :

– consiste à rapporter ce qui survient dans des endroits différents au même moment;

– permet au lecteur de vivre deux histoires ou plus en parallèle.

Exemple :

Roger attendait avec fébrilité l'arrivée d'un beau gros mâle au panache majestueux. *Il voulait, plus que toutes les autres années auparavant, que cette chasse soit fructueuse. Le fusil en joue, les doigts sur la gâchette, il respirait à peine. Surtout ne pas faire de bruit. Le trophée, c'est lui qui l'aurait cette année.*

Victor, à des milles du camp de chasse de son père, camouflé derrière une dune de sable attendait lui aussi, le fusil en joue, la main sur la gâchette en respirant fébrilement. *L'ennemi s'approchait. Il lui faudrait sans doute tirer. Pour la première fois, il abattrait peut-être un mâle… du même âge que lui et humain celui-ci, et l'idée ne lui souriait pas pour le moins du monde. Les médailles d'honneur, à quoi cela lui servirait-il?…*

Le dialogue

Définition :

– consiste à rapporter les paroles de deux interlocuteurs ou plus;

– permet de faire progresser l'histoire, d'animer le déroulement des événements et de laisser transparaître la personnalité, l'attitude, les valeurs et autres caractéristiques des personnages.

Exemple :

Arnold surgit dans la cabane, à bout de souffle.

– Hey, les gars, venez voir ça, ça bouge dans le lac.

– Quoi, c't'un castor ou un banc de poissons?

– Non, non, c'est quelque chose de ben plus gros!

– Que c'est que t'as vu, t'es blanc comme un drap?

– On devrait amener un fusil, j'pense…, y'a comme des lumières qui sortent de l'eau, pis ça tourne vite, vite, vite.

– Arnold, j'pense que t'es en train d'halluciner, là?

– Ben, j'espère que c'est juste ÇA!

Les trois gars partirent vers le lac, le fusil dans une main, et le cœur battant la chamade…

(suite)

Sujet

Tout thème ou idée

Organisation et contenu

Le texte narratif décrit une succession de faits qui s'enchaînent. Le texte poétique met l'accent sur le rythme, la sonorité et la symbolique des mots et des images.

PLAN – TEXTE NARRATIF	Longueur approximative*	Éléments linguistiques
Situation initiale (situation de départ, introduction) – Où, quand, qui, quoi	4 à 8 lignes	– *Utilisation de phrases déclaratives ou exclamatives ou de formules consacrées (Il était une fois…)*
Élément déclencheur – Problème et réaction des personnages face au problème	2 à 4 lignes	– *Utilisation de marqueurs de relation ou d'expressions indiquant un changement de situation (mais, un bon jour, voilà que, et puis un événement vint bouleverser…, etc.)*
Développement (nœud, déroulement, péripéties) – Grandes actions – Point culminant	12 à 30 lignes (6 à 10 lignes par paragraphe) *Habituellement, trois à quatre paragraphes suffisent.*	– *Utilisation d'expressions ou de marqueurs de temps (hier, aujourd'hui, le lendemain, la semaine suivante, au début, après, ensuite, alors, etc.)* – *Utilisation de marques dialogales (verbes introducteurs, guillemets, tirets, verbes)* – *Utilisation de figures de style*
Dénouement (situation finale, fin) – Conclusion à l'histoire	4 à 6 lignes	– *Utilisation des marqueurs de relation pour conclure (finalement, Ainsi se termine…, etc.) ou de formules telles que (Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants.)*

* *La longueur prescrite n'est présente qu'à titre de suggestion. L'auteur l'ajuste selon l'effet qu'il veut créer.*

La création d'effets dramatiques, humoristiques ou de suspense

Créer des effets par le recours à divers procédés ou techniques littéraires :

EFFETS DRAMATIQUES

- L'angle/la perspective dans le traitement d'un sujet (ex. : faire parler une main pour décrire la personnalité d'un personnage, présenter une nouvelle façon de voir des conventions sociales)
- La méprise des personnages (quiproquos, imbroglios, etc.)
- L'énigme (ex. : ne pas identifier le personnage principal)
- L'ambiguïté (double sens, mot, description ou discours qui prête à interprétation, etc.)
- Le dialogue
- Le monologue
- La description (de lieux, d'objets, de personnages – portrait physique/moral, etc.)
- La narration
- Le rebondissement – inclut le dénouement inattendu (volte-face d'un personnage ou réactions imprévisibles de sa part, insertion d'un nouveau personnage, revirement de situation, situation où on est pris à l'improviste, etc.)
- L'accélération, le retour en arrière, l'anticipation ou autres moyens de manipuler la chronologie des événements
- Les manipulations du schéma narratif [inversion des éléments] (ex. : débuter par le dénouement ou l'élément perturbateur, etc.)
- Les figures de style (ex. : analogie, contraste, métaphore, personnification, etc.)
- Le changement de ton
- L'utilisation de divers registres de langue
- Le choix des mots et des expressions
- L'invention (création de mots, d'un langage, de réalités [science-fiction])
- Les manipulations syntaxiques (phrases nominales, longues phrases sans ponctuation, etc.)
- La ponctuation
- Etc.

EFFETS HUMORISTIQUES

- L'humour (exagération, satire, calembours, onomatopées, jeux de mots, situations cocasses, tics ou caractéristiques amusantes chez des personnages, etc.)
- Les figures de style (ex. : analogie, contraste, métaphore, personnification, etc.)
- Le choix des mots et des expressions
- Le changement de ton
- L'invention (création de mots, d'un langage, de réalités [science-fiction])
- L'utilisation de divers registres de langue

EFFETS DE SUSPENSE

- L'énigme (ex. : ne pas identifier le personnage principal, le lieu, la mission, etc.)
- L'ambiguïté (ex. : double sens, mot, description ou discours qui prête à interprétation, etc.)
- Le rebondissement – inclut le dénouement inattendu (volte-face d'un personnage ou réactions imprévisibles de sa part, revirement de situation, situation où on est pris à l'improviste, etc.)

ANNEXE 28

Plan
SCHÉMA NARRATIF

SITUATION INITIALE
Personnages principaux

Grandes caractéristiques des personnages
(traits physiques et psychologiques, caractéristiques socioculturelles)

1. →

2. →

3. →

Temps/Époque

Lieu(x)

Action principale (intrigue)

ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR
Événement qui déclenche l'action (ou qui perturbe la vie du personnage principal)

DÉVELOPPEMENT
(Actions entreprises à la suite de l'événement perturbateur)

Action 1

Action 2

Action 3

Autre action ou description des sentiments/réactions des personnages

DÉNOUEMENT
(FIN)

Action finale

Résultat de l'action finale

Exemples de texte narratif

• Premier exemple de texte narratif : un conte

Fleur de glace

Il était une fois, dans un palais de glace, un gentil roi et sa douce et belle fille.

Un jour, un sorcier demanda au roi la main de la princesse. Le roi refusa, car le sorcier était méchant et d'une laideur épouvantable! Mais le terrible sorcier en colère devant ce refus, jeta un sort à la princesse. « Puisque je ne peux conquérir sa main, personne ne le pourra », s'exclama-t-il. Il jeta une pierre noire dans les airs, se transforma en fumée et disparut. Aussitôt, la princesse fut transformée en une jolie rose blanche. Le roi en peine appela vite sa sœur qui était sorcière. « Hélas! je ne peux rompre le sort de notre monstre, seul un jeune homme peut la sauver par son amour éternel. » Désespéré, le roi mit la rose sous un couvert de glace et mourut de ses peines le jour suivant. Plus personne n'habitait le royaume, car nul héritier n'avait succédé à la princesse. La rose blanche, sous sa maison de verre, resta et attendit éperdument que quelqu'un puisse la sauver. Longtemps après, un jeune homme, peintre de métier, vint au palais. Ne trouvant personne, il décida de s'y installer et de se vouer à son métier.

Il peignit et peignit tout ce qu'il admirait au palais de glace. Lorsqu'un jour, il vit la rose blanche. Jamais n'avait-il vu une fleur aussi fraîche et étincelante. Pendant des semaines, il la dessina. Les toiles étaient aussi belles les unes que les autres. C'était sa source, son inspiration. Sans le savoir, cette magnifique fleur était devenue son amour, sa passion, sa raison de vivre. Croyant qu'elle lui tendait l'oreille, il lui avoua : « Si seulement tu étais femme... », dit-il, en la caressant de toute sa douceur. Une lumière se fit et la jolie fleur se transforma en une belle princesse, élégante et rousse.

Elle lui raconta l'histoire qu'elle avait vécue. Les jours suivants, la vie au palais revint. Le peintre et la princesse se marièrent et la passion de ce couple dura éternellement.

Diana-lou

• Deuxième exemple de texte narratif : une nouvelle littéraire

Monsieur Gris

Comme le temps me paraît sombre! Le jour traîne morne et lent. C'est en marchant dans les bois humides de mon enfance que me revient au cœur mon premier amour de détresse.

Je devais avoir cinq ou six ans à l'époque. Mon père était mort dans un accident d'auto, je ne l'ai jamais connu. Maman et moi habitions dans une grande maison. Nous n'étions ni riches

ni pauvres et quelques pensionnaires avaient pris place dans les lieux. L'un d'eux était dans la quarantaine. Il travaillait à la banque. Cette personne discrète et polie portait toujours des vêtements sombres, se déplaçait sans bruit et parlait tout bas. Quelquefois, maman devait tendre l'oreille pour entendre ou du moins décoder ce que ce monsieur disait. J'en venais même à oublier qu'il habitait sous notre toit. Je l'avais baptisé, Monsieur Gris.

J'étais une enfant timide et réservée, j'aimais passer inaperçue. Il m'arrivait souvent de me cacher derrière la porte et d'observer tous ces gens qui m'étaient inconnus. Monsieur Gris était mon préféré, peut-être était-ce parce qu'il me ressemblait : observateur et silencieux.

Un jour, alors que je me dissimulais derrière le décor, oreilles grandes ouvertes et yeux prêts à capter tout mouvement, Monsieur Gris fit son entrée dans la cuisine, déposa sa mallette de travail et s'assit. Bien qu'attentive, je ne détectais aucun mouvement, aucun son. Il ne bougeait pas. Fixe, immobile, il semblait attendre. Seul le son de l'horloge se faisait entendre. Sur le coup de vingt heures, Monsieur Gris se mit en mouvement, ouvrit sa mallette noire et en sortit une petite boîte argentée. Mon attirance vers cet objet brillant fut telle que je me sentis comme un aimant : attirée, tirée, émerveillée. J'en perdis l'équilibre. Je me retrouvai au sol, confuse, couverte de honte. Le regard de Monsieur Gris m'intimida au plus haut point.

Au moment où je voulus prendre mes jambes à mon cou, il m'interpella :

– ATTENDS !... ne pars pas !

Surprise qu'il m'ait adressé la parole, je demeurai assise sur le sol, le regard rempli d'interrogations.

– Viens par ici... je veux te montrer quelque chose.

J'exécutai l'ordre sans dire un mot. Il me semblait différent... différent, car il paraissait heureux, epanoui pour la première fois. Son regard n'était pas méchant, au contraire, il était doux. Ses beaux grands yeux noirs et brillants m'inspiraient confiance.

– Regarde, ceci est ma boîte à souvenirs, je l'ai depuis que j'avais ton âge.

Je lui souris et l'invitai à poursuivre.

– Je t'offre mon souvenir argenté, prends-en bien soin.

– Pourquoi ?

– Je ne peux t'en dire plus, on m'attend...

Il fredonna un air gai et partit je ne sais trop où...

Étrangement, je conservai cet air joyeux en tête. Curieusement, je ressentais, malgré tout, une sorte de tristesse intérieure ne sachant trop pourquoi.
Vingt heures trente, j'étais assise à l'endroit même où était ce cher inconnu. J'ouvris la boîte, une petite musique jouait : celle que chantait Monsieur Gris. À l'intérieur, se trouvait une photo de lui sur laquelle étaient inscrites les dates 1956-1999.

C'est à ce moment que je compris que Monsieur Gris était mort.

Mariève Grondin

• Troisième exemple de texte narratif : un récit

Le pont

Une flotte de transports se dirige vers l'Europe en guerre. Dans un des navires, se trouve Jacques, un jeune militaire canadien. Jacques a une femme et un enfant. Un second naîtra sous peu. Il a très peur, car sa mission se passera sur le territoire hitlérien. Arrivé au port de Londres, il doit prendre l'avion pour être parachuté en Allemagne. À deux kilomètres de la zone de parachutage, l'avion est touché par un missile antiaérien.

Jacques réussit à se parachuter juste avant que l'avion explose. Une fois au sol, il se joint à un autre bataillon. Sa mission est d'aller faire exploser le viaduc qui permet le ravitaillement par train de la ville de Göttingen. Lui et Roger, son coéquipier dans cette mission, embarquent dans un zodiac pour descendre la rivière jusqu'au pont qu'ils devront faire exploser. Soudain, quelques Allemands embusqués sur la rive font feu en direction du bateau. Couchés au fond de l'embarcation, les deux hommes ne savent plus quoi faire. Quelques secondes plus tard, le bateau coule. Jacques et Roger réussissent à regagner la berge à la nage.
- Il nous faut un nouveau moyen de transport pour accomplir notre mission, dit Jacques.
- Regarde, dit Roger, il y a un campement allemand, peut-être trouverons-nous un zodiac...

Arrivés au campement ennemi, ils y pénètrent sans faire le moindre bruit pour éviter d'éveiller l'attention des soldats à l'intérieur du camp. Une fois entrés, il ne reste plus qu'à voler une embarcation. Jacques entre dans plusieurs tentes pour trouver de nouvelles armes et un poste radio pour informer son commandant de leur situation. Soudain, un soldat allemand aperçoit Jacques en train de voler du matériel. Le soldat se sauve avant même que Jacques l'ait vu. Tout à coup, l'alarme résonne à l'intérieur du camp. Jacques se hâte d'aller rejoindre Roger... Il est trop tard ! Ce dernier a été tué. Jacques prend son courage à deux mains, court en direction de la chaloupe gonflable que son compagnon avait dénichée. Malgré les tirs ennemis, Jacques atteint l'embarcation, la met à l'eau et continue sa mission en direction du viaduc.

Une fois au viaduc, Jacques attache le zodiac à un pilier du pont et fait l'inventaire de l'armement qu'il a volé. Quelques minutes après, il installe minutieusement la bombe qui doit faire sauter le pont. Au même moment, le sifflet d'un train se fait entendre. Jacques regarde sa montre et constate qu'il ne lui reste que cinq minutes avant le passage du train. Il installe la mèche et se rend compte qu'elle est trop courte. Une fois la mèche allumée, il essaie de s'éloigner avant l'explosion. Le temps lui manque... le train tombe sur l'embarcation et celle-ci disparaît au fond de l'eau.

On ne retrouva jamais le corps. Son commandant lui rendit un vibrant hommage pour l'acte de bravoure accompli, car celui-ci avait permis d'affaiblir énormément l'ennemi dans cette région.

Marc-André Lavoie

ANNEXE 28

(suite)

Procédures à suivre pour déterminer le contenu

D'UN TEXTE NARRATIF

Choisir les éléments d'un univers à créer :

- *Les personnages* : définir les traits physiques et psychologiques ainsi que les caractéristiques socioculturelles.
- *L'intrigue* : déterminer ce qui se passera dans l'histoire.
- *Le contexte* : situer les lieux, l'époque et l'atmosphère.
- *Le type de narrateur* : déterminer si le narrateur sera présent, absent ou témoin de l'événement.
- *L'organisation* : construire la narration à l'aide d'un schéma narratif; décider l'ordre des événements de la narration.
- *La situation initiale* : planifier de présenter et de décrire les éléments de l'univers choisi ainsi que les liens existant entre tous ces éléments avant que l'événement central ne vienne perturber l'ordre de cet univers.
- *L'élément perturbateur* : choisir un élément perturbateur et les réactions (pensées, actions) des personnages face à celui-ci, ainsi que ses implications.
- *Le nœud ou le dénouement* : identifier une suite d'actions ou d'événements qui feront progresser le récit. Éclaircir, démêler l'intrigue pour aboutir au dénouement.
- *La situation finale* : prévoir à quoi ressemblera l'univers créé après ces transformations.
- Planifier l'utilisation de marqueurs de relation comme : *tout à coup, soudainement, au même moment*, etc. pour signaler au lecteur l'arrivée de l'événement perturbateur.
- Sélectionner (ne serait-ce que provisoirement) les structures textuelles à utiliser dans les paragraphes du dénouement (description, énumération, comparaison, cause à effet, problème et solution, etc.).
- Choisir un ton pour le texte.
- Déterminer les procédés littéraires à utiliser : le dialogue, le discours indirect et direct, etc.

Le texte poétique

Le texte poétique est une approche symbolique ou métaphorique d'un sujet. L'auteur fait une utilisation colorée de la langue pour éveiller des sentiments et des émotions chez le lecteur. Dans ce type de texte, l'auteur explore le monde de l'imaginaire, fait part de sa vision du monde ou joue tout simplement avec les mots.

Caractéristiques

- **But** : DIVERTIR (en faisant réfléchir et/ou pour amuser)
- **Provenance de l'information** : expériences personnelles (principalement) et aussi des documents de référence (s'il y a des éléments documentaires dans le texte, ex. : des personnages mythiques)
- **Ton** : varié (selon l'effet désiré : réaliste, fantastique, épique, lyrique, tragique, comique, ironique, satirique, moraliste, etc.)
- **Vocabulaire** : connotatif (principalement); souvent varié (selon l'effet désiré)

Formes

Poème à forme fixe (sonnet, rondeau, ballade, etc.) ou en vers libres rimés ou non, acrostiche, haïku, jeu de mots, proverbe, dicton, etc. (Certains textes dialogaux ou fables peuvent être rimés.)

Procédés

Poèmes : vers, rimes, éléments rythmiques, figures de style, strophes (quatrains, sizains, huitaines, etc.), piétage (alexandrins, octosyllabes, etc.), césure, structure répétitive, jeux de mots, ponctuation.

Chansons : couplets, refrain, pont et procédés poétiques

Sujet

Tout thème ou idée

305

(suite)

Organisation et contenu

Le texte poétique peut suivre ou ne pas suivre une organisation fixe. Dans le cadre du sonnet, la structure est fixe (2 quatrains, 2 tercets et vers de douze syllabes – alexandrins).

La disposition et la présentation du poème sur la page peut aussi être très variée (ex. : calligrammes).

Les poèmes en vers libres laissent toute liberté à l'auteur. La rime n'est pas imposée, mais le poème doit suivre un rythme qui le distingue du texte en prose. On compte aussi des poèmes en prose.

Caractéristiques linguistiques pour reconnaître un texte poétique :

- Présence de rimes en fins de vers*;
- Présence de lettres majuscules au début de chaque vers*;
- Peu ou pas de ponctuation (à part le point final);
- Présence de plusieurs phrases tronquées ou dont l'ordre normal est inversé (dans ce cas-là, on utilise abondamment la virgule);
- Présence d'expressions non usuelles telles que « Ô, encor, jusques », etc.*;
- Abondance de figures de style.

* Dans les poèmes en vers libres, ces caractéristiques sont souvent absentes.

306

Exemple de texte poétique

• **Poème créé à partir d'un événement de l'actualité**

L'hébétude d'un pou

Dédié à l'événement du 11 septembre 2001 (Attaque du World Trade Center et du Pentagone aux États-Unis)

Indécence[1] des rires
C'est si grave
Ce qui se passe autour
Faut pas montrer les dents
Même vivre est choquant

Jour où le mal
Se nourrit du mal
La tour effondrée
L'Amour effondré…

L'hébétude[2] d'un pou
Devant des chiens glabres[3]
Qui mangent des os
À même la charpente[4] des morts

L'hébétude d'un pou
Devant des gens
qui sautent de si haut
Pour échapper
À l'innommable

Ô combien d'autres
Sont tombés de haut
Ce qu'il en faudra des mots
Pour récurer[5] l'idée
D'un monde qui évolue

J'ai eu mal aujourd'hui
D'être née dans ce monde.

Marie Lavoie

---

[1] *Indécence : caractère de ce qui est inconvenant, qui choque*
[2] *Hébétude : étonnement, stupeur*
[3] *Glabres : sans poil*
[4] *Charpente : squelette*
[5] *Récurer : nettoyer*

Grille d'autoévaluation par rapport à l'utilisation de la langue (pour tout type de texte)

J'ai essayé d'utiliser des **mots précis et pertinents**. En voici quelques exemples :

a) ______________ c) ______________

b) ______________ d) ______________

J'ai essayé d'utiliser des **expressions idiomatiques**, des **figures de style** ou des **citations**. En voici quelques exemples :

a) ______________

b) ______________

c) ______________

d) ______________

J'ai essayé de rédiger des **phrases claires**. En voici quelques exemples :

a) ______________

b) ______________

c) ______________

J'ai essayé de rédiger des **phrases variées**. En voici quelques exemples :

a) ______________

b) ______________

c) ______________

J'ai essayé d'utiliser des **marqueurs de relation** appropriés. En voici quelques exemples :

a) ______________ c) ______________

b) ______________ d) ______________

J'ai vérifié l'**orthographe** des mots suivants dans le dictionnaire.

a) ______________ c) ______________

b) ______________ d) ______________

J'ai vérifié l'**accord** de certains mots (féminin, masculin, pluriel, etc.). En voici des exemples :

a) ______________ c) ______________

b) ______________ d) ______________

Dans ce texte, je suis particulièrement **fier** d'avoir :

____

____

Note pédagogique : *Cette grille peut être adaptée selon les besoins des élèves et le type de projet d'écriture. L'enseignant peut, par exemple, diminuer le nombre d'exemples à fournir ou utiliser cette grille pour un échange à l'oral (discussion) lors d'une rencontre individuelle avec un élève pour discuter du projet d'écriture.*

Processus d'écriture et traitement de texte

Le « traitement de texte » est un outil d'écriture qui comporte des facilités remarquables en ce qui touche l'effacement, la correction, l'insertion, le remplacement, le déplacement (de mots, de phrases, de paragraphes), ainsi qu'en ce qui concerne la mise en pages, la conservation des versions provisoires d'un texte, la collection de textes originaux (portfolio), etc.

Si le traitement de texte à l'ordinateur n'améliore pas sensiblement les compétences en écriture de son utilisateur, il constitue toutefois un outil de choix dans la pédagogie de l'écriture. Il est, en effet, un « déclencheur d'écriture » puisqu'il peut donner à l'élève, dans bien des cas, l'envie de produire; il est aussi un « facilitateur d'écriture » puisqu'il rend plus aisées les opérations essentielles à la réécriture; il est aussi un « outil de socialisation » puisqu'il donne rapidement accès à un texte mis en pages et imprimé. Comme l'outil informatique offre à l'enseignant et à l'élève scripteur les diverses « étapes lisibles d'un texte » en cours d'élaboration, il peut faciliter l'évaluation du processus d'écriture.

A. Les paramètres d'un projet d'écriture

1. Le contexte de la tâche :

- *Pourquoi écrire?*
- *À quel titre?*
- *Dans quel contexte?*
- *Sur quel sujet?*
- *Pour qui?*
- *Quel est l'enjeu de cette production?*

2. Les connaissances disponibles :

- Connaissances du thème sur lequel on écrit.
- Connaissances du fonctionnement de la langue et de la grammaire du texte (structure).
- Connaissances de la situation de production (y compris le public cible, les ressources disponibles, etc.).

3. Le processus d'écriture

AVANT **Le rédacteur planifie son travail.**	Conception – Organisation – Spécification de l'intention de communication et des critères de réussite
PENDANT **Le rédacteur fait une ébauche de son texte.**	Rédaction du premier jet
Le rédacteur, à tout moment, révise son texte.	Version provisoire du texte Relecture – Mise au point
Le rédacteur rédige une copie au propre.	Version finale Édition et mise en pages
APRÈS **Le rédacteur fait un retour sur le projet.**	Réflexion sur ses acquis (connaissances) et sur ses habiletés de scripteur

B. Avantages de l'utilisation de la technologie *à l'étape de planification*

1. Remue-méninges

L'élève peut :

- noter toutes ses idées avant de rédiger, en vue de traiter ce réservoir d'idées comme remue-méninges à consulter et à utiliser lors de la production du texte;
- de constituer le squelette de son plan et d'insérer des paragraphes sous chacune des idées présentées, celles-ci pouvant servir de titres provisoires.

2. Plan

L'élève peut :

- créer son plan ou schéma en organisant facilement les idées retenues au moment du remue-méninges, par ordre de priorité, et ce, grâce au déplacement aisé de mots et de phrases (déplacement beaucoup plus rapide et plus propre que sur papier);
- en cours de rédaction, revenir à son plan pour ajouter ou supprimer des idées, ou bien en modifier le classement. (Utiliser le mode « Hiérarchisation » du traitement de texte dans *Format*, sous « Puces et numéros ».)

3. Paramètres et critères de production

L'élève peut :

- sauvegarder un document qui spécifie les paramètres et les critères de production d'un texte et y recourir n'importe quand pendant le projet.

C. Avantages de l'utilisation de la technologie *à l'étape de gestion* (rédaction du premier jet et de la version provisoire du texte)

1. Premier jet du texte

L'élève peut aisément :

- remanier les phrases, grâce aux déplacements, aux copies, aux suppressions et aux ajouts propres et rapides que permet le traitement de texte;
- reconstruire des paragraphes : couper en deux un paragraphe jugé trop long, déplacer un paragraphe vers un endroit plus approprié dans le texte, etc.;
- insérer automatiquement, dans le texte en cours de production,

certains éléments qu'il tire de textes rédigés et enregistrés antérieurement, ou tirés d'une autre source (ex. : Internet). Ensuite, l'élève essaiera de reformuler certaines parties (tirées d'Internet) pour respecter le droit d'auteur et donner au texte une note personnnelle, ou sinon il devra citer la source, s'il conserve l'information telle quelle;

- fournir une copie lisible des modifications apportées à son texte en sauvegardant son document à différentes phases de la rédaction, sans que subsiste aucune rature, surcharge, renvoi, etc. *Chaque version du texte, aussi provisoire soit-elle, s'affiche et s'imprime toujours à la perfection, ce qui la rend plus facilement contrôlable par l'auteur ou par le correcteur. À condition de varier le nom du fichier de sauvegarde du texte, le traitement de texte permet de conserver les versions successives de la rédaction et de les comparer entre elles;*
- découper à l'avance son récit, s'il y a lieu, en chapitres distincts préétablis.

2. Révision globale du texte

L'élève peut effectuer la relecture de son texte de deux façons :

- soit à l'écran;
- soit sur papier, après avoir imprimé le texte au moyen d'une imprimante.

3. Révision de la grammaire du texte

L'élève peut :

- réviser la planification, la cohérence et la structure de son texte à l'écran. Toutefois, cela paraît plus difficile à réaliser à l'ordinateur que sur papier puisque, sur l'écran, on ne dispose que d'un nombre restreint de lignes; dans ce cas, il suffit d'imprimer le document sur papier avant de procéder à la révision de la grammaire du texte.

4. Révision de la grammaire de la phrase

L'élève peut :

- faire la correction orthographique et syntaxique de son texte en s'aidant ou non d'un vérificateur orthographique ou grammatical (correcteur).

D. Avantages de l'utilisation de la technologie *à l'étape de gestion de la version finale du texte* (mise en pages)

1. Mise en forme du texte

L'élève peut :

- modifier la présentation de son texte, sa mise en pages, la mise en forme des caractères (gras, italique, souligné, etc.) et des paragraphes (marges, espaces, titres, alinéas, etc.);
- ajouter des éléments visuels (pour appuyer l'information de son texte ou en agrémenter la présentation (tableaux, graphiques, illustrations électroniques [clip art], photos, etc.).

E. Autres considérations liées au traitement de texte

Motivation de l'élève

On peut supposer que, grâce à cet outil attrayant et performant qu'est l'ordinateur :

- l'élève prendra **plaisir à écrire**. En voyant son texte toujours propre, bien présenté, sans aucune rature, il se sent satisfait et valorisé. De son côté, l'enseignant reçoit un texte clair et lisible et ainsi, plus facile à corriger.

- l'élève acceptera de **retravailler** son texte, même plusieurs fois, puisque ce remaniement ne nécessite pas une recopie totale. Il ne se contente pas non plus d'écrire un nombre de lignes minimum. Au contraire, les productions sont plus fournies, notamment parce que la limite visuelle de la « page » a disparu : le texte se termine lorsqu'il est « achevé » et non quand il atteint la fin de la page.

- l'élève sera **libéré de la contrainte** que constitue la **calligraphie** de son texte et de l'influence indirecte que peut avoir celle-ci sur l'évaluation de sa production.

De plus, l'utilisation du traitement de texte dépasse la seule impression sur papier. En effet, ce texte électronique peut être récupéré en vue de sa **réutilisation dans des productions multimédias** telles que des pages Web, du courrier électronique, des hypertextes, etc. Pour les élèves qui ont des difficultés particulières à écrire, à cause de déficiences physiques (ayant trait, par exemple, à la motricité fine)..., l'ordinateur leur donne une autre approche de la relation existant entre la main et

l'œil. Ceci peut, dans certains cas, **aider à corriger un manque d'aisance** souvent frustrant pour eux.

Quand l'**élève** rédige un texte, il se pose d'emblée diverses questions liées à l'élaboration de celui-ci. Le traitement de texte est pour lui un outil dédramatisant : il peut risquer toutes sortes de manipulations sur un texte, de reformulations, de changements, ... car, avec un traitement de texte, rien n'est définitif, toute faute peut être corrigée sans laisser de traces.

L'élève peut aussi commencer à écrire où il veut, dans le développement de son texte, et ainsi, « délinéariser » son écriture. En cas de changement ou de reformulation, le texte n'a pas besoin d'être réécrit dans sa totalité. L'élève se libère ainsi des tâches répétitives et lassantes qui sont souvent inhérentes à certaines activités en français. Ajoutons qu'à tout moment, il lui est aisé aussi de reprendre un travail inachevé qu'il a dû interrompre (interruption liée, par exemple, aux contraintes horaires).

Enfin, **l'enseignant et l'élève** découvrent et analysent ensemble les versions successives du travail réalisé. Ces diverses versions peuvent être considérées comme des évaluations formatives, alors que la version « définitive » servira à une évaluation sommative. Cette perspective nouvelle de productions scripturales successives permet de faire l'enseignement stratégique du processus d'écriture.

L'apport des pairs dans le processus

Le recours à l'ordinateur favorise le **travail en groupe**. En effet, la visibilité du texte sur l'écran d'ordinateur et les facilités qu'offre le traitement de texte de modeler le travail au cours de son élaboration, contribuent à un environnement ouvert qui permet à chaque membre du groupe d'intervenir directement. Les élèves travaillant face à l'écran, en groupes de deux ou trois, peuvent alternativement prendre des rôles différents : par exemple, l'élève au clavier est le compositeur-producteur, tandis que l'autre est le lecteur-éditeur dont les commentaires et les suggestions servent de point d'appui à l'avancement de la pensée, ou de l'idée, ou à une meilleure formulation.

Quant à l'enseignant, il est considéré par ses élèves comme leur « **personne-ressource** » et, la plupart du temps, intervient à la demande de l'élève, qui, de ce fait, est particulièrement attentif à l'explication fournie. Les pairs peuvent aussi jouer ce rôle consultatif.

L'archivage et la réécriture

Il est possible de conserver des textes divers, textes d'auteurs célèbres et textes d'élèves, et de créer ainsi une banque de textes selon divers genres, que l'on peut travailler ultérieurement, en appliquant la relation « lecture/écriture ».

L'enseignant peut aussi inviter les élèves à travailler toutes sortes de textes, y compris les textes publiés, en leur faisant changer, compléter, manipuler des phrases, des sections, etc. dans un concept d'intertextualité.

Enfin, les informations collectées dans Internet peuvent facilement être récupérées (au moyen du copier/coller) en vue de leur exploitation par réécriture. Il faut alors tenir compte des sources et des droits de reproduction.

Limites du traitement de texte par rapport aux élèves

La vision spatiale du texte est réduite puisque l'écran classique d'un ordinateur ne montre pas l'entièreté de la page-papier. Cela pourrait déranger certains élèves qui ont besoin de mettre à plat les différentes pages de leur texte. Chez certains élèves, le maniement de la plume ou le tracé des lettres sont eux-mêmes sources de plaisir, tandis que la frappe au clavier ne leur procure pas la même sensation.

Le maniement technique du traitement de texte nécessite une initiation suffisante afin d'éviter que des problèmes techniques ne viennent perturber le travail d'écriture des élèves. Cette initiation peut, au départ, se limiter aux opérations qui permettent de traiter véritablement du texte, c'est-à-dire insérer, supprimer, déplacer, remplacer des mots, des phrases ou des paragraphes.

Un des effets possibles des progrès rapides en technologie et en informatique est la désuétude de certains logiciels de traitement de texte. Il faut s'assurer que le matériel auquel l'élève a accès ne demande pas une manipulation trop complexe.

Il faut limiter le temps que les élèves consacrent à la « mise en pages » de leur texte; l'essentiel de leur temps doit, en effet, être réservé au travail d'écriture proprement dit.

Le traitement de texte ne peut pas être le seul support d'écriture; l'écriture manuscrite conserve pleinement son droit de cité.

F. Le processus d'écriture avec le traitement de texte

Voici les étapes à suivre pour favoriser la réussite d'un projet d'écriture en recourant au traitement de texte :

1re étape	• Définir la tâche d'écriture • Définir les enjeux de l'écriture • Définir les critères de réussite		
2e étape	Les élèves expérimentés écrivent directement le début de leur texte en traitement de texte.	Les élèves inexpérimentés écrivent le début de leur texte à la main.	
3e étape	Les élèves poursuivent leur rédaction à l'aide du traitement de texte.	Les plus expérimentés servent de moniteurs aux moins expérimentés.	Ces élèves recopient à l'ordinateur le début de leur texte, puis continuent leur rédaction directement à l'aide du traitement de texte.
4e étape	• Impression sur papier du premier jet et des versions provisoires, suivi de : – l'analyse des différentes versions du texte, – la redéfinition des critères de réussite, – l'amélioration des versions provisoires : modifications apportées sur le texte imprimé en utilisant un jeu de flèches et de soulignement pour indiquer les ajouts, les suppressions et les déplacements à faire.		
5e étape	• Modifications sur écran : – Intégrer les modifications issues de la 4e étape décrite ci-dessus. – Apporter de nouvelles corrections lors de cette relecture sur écran.		
6e étape	Poursuite du travail d'écriture, de préférence directement avec le traitement de texte.		
Ensuite	Utiliser la même procédure d'écriture pour la suite de la production : faire alterner le travail sur écran et le travail sur papier.		

Note *Le processus ci-dessus peut être adapté selon les compétences des élèves et le genre de projet.*

ANNEXE 31

(suite)

G. Réflexions sur la mise en pages

Dans tout traitement informatique d'un texte, la mise en pages est une activité qui se situe après l'écriture du texte. En effet, le souci principal de l'enseignant de français doit être d'amener d'abord ses élèves à écrire et à retravailler leurs propres textes. Mais on sait aussi que la lisibilité et l'efficacité d'un texte dépendent également de sa « mise en pages »; cela nécessite donc, notamment, les apprentissages suivants :

- la gestion des caractères : polices, tailles, styles (italique, gras, souligné...), etc.;
- l'organisation spatiale du texte, c'est-à-dire la gestion des espaces : marges, alinéas, retraits, interlignes, paragraphes, alignement, etc.;
- les mises en pages liées aux genres de textes, selon qu'il s'agit d'article de presse (en colonnes), de poésie, d'une lettre, d'un dialogue théâtral, d'un message publicitaire, etc.

Cependant, en classe, l'essentiel du temps doit être consacré à l'élaboration du texte, beaucoup plus qu'à sa mise en pages. Celle-ci pourrait fort bien être réalisée et développée, soit dans un contexte d'interdisciplinarité, soit à domicile par les élèves eux-mêmes.

Dans tous les cas, l'enseignant peut attirer l'attention des élèves sur la nécessité d'utiliser correctement le traitement de texte et sur quelques éléments concernant la mise en pages, soit la gestion des marges, des polices et des titres. Toutefois, ses attentes à l'égard des élèves ne devraient pas être aussi élevées que celles d'un éditeur ou d'un typographe.

Adaptation de : *Le traitement de texte au cours de Français – langue maternelle* par la Commission « Français et Informatique ».
Tiré du site Web : http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/ttextes/

Échéancier pour l'écriture d'un texte d'information

Étapes générales	Étapes de réalisation	Périodes
1. **Démarrage - Cerner le projet** (enseignant et/ou élève)	– Amorce – Remue-méninges – Comprendre la nature et l'étendue du projet d'écriture – Énoncer le sujet – Définir le but (intention de communication) et préciser les aspects	1 période
2. **Fournir les outils nécessaires aux scripteurs** (enseignant)	– Modelage du travail d'écriture, initiation aux outils de recherche ou présentation de concepts (si nécessaire)	2 périodes
3. **Préparer sa recherche et planifier son texte** (élève)	– Élaborer un plan de recherche – Planifier le travail d'écriture (Plan)	1 période
4. **Choisir et traiter l'information** (élève)	– Recueillir toute l'information nécessaire *Identifier le format des documents selon différents supports :* • *Documents imprimés* • *Documents informatiques (CD-ROM, etc.)* • *Documents audiovisuels* • *Documents électroniques (sites Internet)* • *Autres sources (experts, témoignages, etc.)* – Sélectionner l'information importante et pertinente en fonction de son intention de communication et du public cible – Revoir son plan à la lumière de l'information retenue et apporter les ajustements nécessaires	1 1/2 période
5. **Communiquer** (élève)	– Écrire le premier jet à sa façon – Annoter son texte en cours d'élaboration (interrogations quant aux mots, aux idées, à l'organisation, etc.)	1 à 2 périodes
6. **Correction et modification** (enseignant et élève)	– Élaboration de la version provisoire du texte – Retour sur la version provisoire (individuellement ou à l'aide d'un pair ou d'un expert) – Effectuer les modifications majeures	1 période

ANNEXE 32

(suite)

Étapes générales	Étapes de réalisation	Périodes
7. **Produit final** (élève)	– Apporter les derniers correctifs au texte – Produire la version finale – utiliser le traitement de texte, s'il y a lieu – Ajouter des éléments visuels ou complémentaires au texte, s'il y a lieu	1 période
8. **Évaluation** (enseignant et élève)	– Soumission du produit fini au public cible – Retour sur le projet d'écriture (acquis, bilan)	1/2 période

Suggestions de lecture et de sites Web

Suggestions de lecture

Préfontaine, Clémence. *Écrire et enseigner à écrire*, Québec, Les Éditions logiques, 1998, 381 p.

Ce livre offre des pistes intéressantes pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire quant à l'enseignement du processus d'écriture, en plus de fournir des tableaux (ex. : marqueurs de relation), plusieurs grilles d'autoévaluation ainsi que des idées pertinentes de projets d'écriture.

Chartrand, Suzanne-G. et autres. *Apprendre à argumenter*, 5e secondaire, Québec, Éditions du renouveau pédagogique inc., 164 p.

Ce livre fournit des activités, des textes, des définitions et des exemples liés à la compréhension et à l'écriture de textes argumentatifs. L'approche favorise la construction des connaissances et présente tous les concepts nécessaires pour développer son habileté à argumenter. Le livre s'adresse davantage à l'enseignant du deuxième cycle du secondaire.

Suggestions de sites Web (sur l'écriture de textes)

À noter que les sites Web ci-dessous sont soumis à **l'enseignant à titre d'information uniquement**. CES SITES NE SONT PAS AUTORISÉS PAR ALBERTA LEARNING. Avant de proposer ces sites aux élèves, l'enseignant doit absolument s'assurer que le contenu des sites ou les liens suggérés ne pourraient, en aucun cas, heurter la sensibilité de ses élèves ou de la communauté.

Remarque. – *Ces sites étaient fonctionnels le 21 décembre 2001.*

PROTIC3- Tableau des compétences et des critères en français
(Écrire des textes variés : textes narratif, descriptif, explicatif, poétique, argumentatif, dialogué, injonctif; rédaction de lettres, d'un CV, d'un courriel, etc.)

http://protic.net/profs/menard/3d_francais/competences_francais.htm

PRÊTE-MOI TA PLUME!
(Démarche d'accompagnement pour l'appropriation du processus d'écriture. Comprend une section pour les enseignants [cadre de référence] et une section pour les élèves [logiciel-outil])

http://cg.cyberscol.qc.ca/cybergroupe/plume

Types et genres de textes
(Sept types de textes : textes dialogués, textes poétiques, textes injonctifs, textes narratifs, textes descriptifs, textes explicatifs et informatifs et textes argumentatifs)

http://education.domaindlx.com/fralica/refer/theorie/annex/typol.htm.

Expressions orale et écrite
(Divers types de textes, définitions, tableaux de caractéristiques, schémas, etc.)

http://www.multimania.com/clo7/expressions/expressi.htm

Types de textes
(Transparents illustrant les grandes composantes des textes descriptif, explicatif et argumentatif)

http://www.cstrois-lacs.qc.ca/des_services/educauxjeunes/francais/DOCFORM/transparents.pdf

La démarche d'écriture + scénarios d'écriture
(D'après les RAS tirés des programmes de français du Québec)

http://cyberscol.qc.ca/Scenarios/S2/quisuisje.html

Améliorer un texte : soins d'urgence
(Grammaire, morphologie et syntaxe) Aussi dans ce site : *Guide de la phrase complexe; pratiques textuelles; Exercices de réécriture; Stratégies de composition; Répertoire des impropriétés.*)

http://www.georgetown.edu/speilmann/courses/txt/ecriture.htm

Le texte descriptif
(Portraits, descriptions de personnes, de lieu, de paysage et petites annonces, ainsi que des points grammaticaux à étudier)

http://www.enseignants-du-primaire.org/Français/Grammaire/GraDescriptif.htm.

Le texte explicatif
(Définition, caractéristiques, plan, exemple – texte avec indications des divers procédés utilisés. Aussi dans ce site : *Explication sur la grammaire du texte; Discours direct et indirect; Concordance des temps; Substitutions, etc.*)

http://perso.club-internet.fr/fzpc/Go/Synth_Ecrit/Explik.htm.

Études du texte argumentatif
(*L'énonciation* [définition]; *Les registres; L'organisation; Commenter, reformuler; Étudier une stratégie*, ainsi qu'un exemple d'un texte argumentatif commenté)

http://www.multimania.com/plavergne/txtarg.htm

Étudier un texte argumentatif
(Techniques argumentatives, structures argumentatives)

http://www.lettres.net/pdf/methodes/etude-txt-argumentatif.pdf

Le texte argumentatif
(Indices de l'argumentation, structure du texte argumentatif)

http://ibou.forez.com/types/argumentatif.htm

Scénario – Droit de parole
(L'introduction, le plan du développement, la conclusion d'un texte d'opinion, ainsi que la prise de notes)

http://projets.csrs.qc.ca/Goeland/Envolee/francais/theorieopinion/theorie intro.html

Le texte argumentatif
(Caractéristiques d'une argumentation, procédés argumentatifs, stratégies argumentatives, suggestion d'un projet d'écriture)

http://lhg.free.fr/ressources/francais/bep/texte_argumentatif_01.html

Le résumé
(Stratégies de base)
(Exemples de résumés et plan d'un résumé)

http://www.georgetown.edu/speilmann/courses/txt/resume.htm
http://www.georgetown.edu/speilmann/courses/txt/resume_exe3.htm

Résumé
(Comment élaborer un résumé – étapes détaillées)

http://aix1.uottawa.ca/~fgingras/cybermetho/modules/resume.html

Résumé
(Étapes du travail et caractéristiques)

http://www.unc.edu/courses/fren050/resumeguide.html

Le résumé ou l'analyse de texte
(*Lecture générale; Lecture détaillée; Recherche des articulations logiques; Recherche du plan d'un texte; Élaboration de l'idée maîtresse du texte; Rédaction; Relecture*)

http://www.cyberprofs.net/resume.asp.

Résumé de texte
(Étapes)

http://www.chez.com/juricours/method/resume.html

Le texte narratif
(Indices de la narration, point de vue du narrateur, ordre et durée des événements, schéma narratif, etc.)

http://ibou.forez.com/types/narratif.htm

Magimo, récit d'aventures
(Démarche d'écriture [pour la rédaction d'un récit]. Vérifier si le site de démonstration est disponible.)

http://www.magimo.com

Le texte poétique
(La mise en page, le rythme dans le poème, les sonorités, les images, les formes de poèmes)

http://ibou.forez.com/types/poetique.htm

Le texte de théâtre
(La composition du texte de théâtre, l'énonciation, la structure du texte de théâtre, les rôles des personnages, les différents genres théâtraux)

http://ibou.forez.com/types/theatral.htm

Traitement de texte et pédagogie du Français – Langue maternelle
(Étapes d'un projet d'écriture, possibilités liées au traitement de texte et réflexions)

http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/ttextes/

322

Références

ALBERTA LEARNING. *Modèles de rendement langagier*, 8e année, Français langue première. Direction de l'éducation française, Edmonton, 2000.

ALBERTA LEARNING. *Modèles de rendement langagier*, 11e année, Français langue première. Direction de l'éducation française, Edmonton, 2000.

ALBERTA LEARNING. *Modèles de rendement langagier*, 8e année, Français langue seconde – immersion. Direction de l'éducation française, Edmonton, 2000.

ALBERTA LEARNING. *Modèles de rendement langagier*, 9e année, Français langue seconde – immersion. Direction de l'éducation française, Edmonton, 2000.

ALBERTA LEARNING. *Modèles de rendement langagier*, 10e année, Français langue seconde – immersion. Direction de l'éducation française, Edmonton, 2000.

ALBERTA LEARNING. *Modèles de rendement langagier*, 11e année, Français langue seconde – immersion. Direction de l'éducation française, Edmonton, 2000.

__. *Référentiel, Français 4e et 5e secondaire*. Coll. En toutes lettres. Éditions Graficor, Montréal, 2000, 455 p.

__. *Bilans, Français 5e secondaire*. Les éditions CEC, Montréal, 2001.

Les titres mentionnés ci-dessous ont servi à l'élaboration du texte sur le patinage artistique :

Boully, Jean. *Les stars du sport*. Bordas, Paris, 1987.

Corbeil, Jean-Claude. *Dictionnaire thématique visuel*. Éditions Québec/Amérique Inc., Montréal, 1986.

Gailhaguet, D. et P. Marquet. *Les secrets du patinage*. Solar, Paris, 1980.

__. *L'encyclopédie du Canada*. 2e tome. Stanke, Montréal, 1987.

__. *Les étoiles, un siècle de sport au Canada*. Éditions Grosvenor et La Presse canadienne, Montréal, 1985.

__. *Mémo*. Larousse, Paris, 1989.

Montreynaud, Florence. *Le XX^{e} siècle des femmes*. Nathan, Paris, 1989.

Pelissier, Philippe et Alain Billouin. *Patinage*. Robert Laffont, Paris, 1989.

324

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

ERIC
Educational Resources Information Center

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").